DOCUMENT RESUME

ED 338 027 FL 019 599

AUTHOR Painchaud, Gisele
TITLE Etude nationale sur les programmes de francais de base: Le syllabus langue (National Core French Study: The Language Syllabus).
INSTITUTION Canadian Association of Second Language Teachers, Ottawa (Ontario).
REPORT NO ISBN-0-921238-10-X
PUB DATE 90
NOTE 122p.; For related documents, see FL 019 595-600.
PUB TYPE Guides - Classroom Use - Teaching Guides (For Teacher) (052)
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC05 Plus Postage.
DESCRIPTORS Classroom Techniques; Curriculum Design; Elementary Secondary Education; Foreign Countries; *French; *Grammar; *Language Skills; Language Teachers; National Surveys; *Second Language Programs; Student Evaluation; Teacher Education
IDENTIFIERS *Canada

ABSTRACT

The National Core French Study had the objectives of defining and developing four syllabuses and assessing their applicability in Core French classes in Canadian elementary and secondary schools. The language syllabus presented here is an inventory of the principal language units that the student must acquire to communicate in French in natural language situations. These units are found in two broad categories: discourse and grammar. The report includes discussions of: theoretical justification for the syllabus; related research literature; syllabus objectives and content; scope and sequence; teaching approaches; evaluation; teacher training; and integration of the language syllabus with the other syllabuses in the study. A 59-item bibliography is included. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED338027

ÉTUDE NATIONALE
SUR LES PROGRAMMES
DE FRANÇAIS DE BASE

Syllabus
LANGUE

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
LeBlanc
Raymond
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Gisèle Painchaud

FL019599

BEST COPY AVAILABLE

Association canadienne
des professeurs de langues secondes

M EDITEUR

2

Le Rapport final est composé des publications suivantes :

LeBLANC, Raymond, Étude nationale sur les programmes de français de base - Rapport synthèse
OU
LeBLANC, Raymond, National Core French Study - A Synthesis

PAINCHAUD, Gisèle, Étude nationale sur les programmes de français de base - Le syllabus langue

TREMBLAY, Roger, DUPLANTIE, Monique, HUOT TREMBLAY, Diane, National Core French Study - The Communicative/ Experiential Syllabus

LeBLANC, Clarence, COURTEL, Claudine, TRESCASES, Pierre, Étude nationale sur les programmes de français de base - Le syllabus culture

HÉBERT, Yvonne, Étude nationale sur les programmes de français de base - Le syllabus formation langagière générale

HARLEY, Birgit, D'ANGLEJAN, Alison, SHAPSON, Stan, National Core French Study - The Evaluation Syllabus

ÉTUDE NATIONALE
SUR LES PROGRAMMES
DE FRANÇAIS DE BASE

LE SYLLABUS LANGUE

GISÈLE PAINCHAUD

avec la collaboration de
JENNY BOYKO
RAYMOND LEBLANC
TERRY RUF
MADELEINE ST-PIERRE
PIERRETTE THIBAULT

Association canadienne des professeurs de langues secondes

+

M
EDITEUR

DONNÉES DE
CATALOGAGE
AVANT
PUBLICATION
(CANADA)

Painchaud, Gisèle
Le syllabus langue
En tête du titre : Étude nationale sur les programmes de français de base .
Comprend des références bibliographiques.
ISBN 0-921238-10-X

1. Français (Langue)--Étude et enseignement--Allophones. I. Boyko, Jenny II. Association canadienne des professeurs de langues secondes. Étude nationale sur les programmes de français de base. III. Titre.

PC2068.C3P34 1990 448.2'4'071 C90-090473-9

REMERCIEMENTS

Les participants à l'Étude nationale sur les programmes de français de base désirent exprimer leur vive gratitude au Secrétariat d'État pour l'appui financier et moral reçu pendant la période de planification et les quatre années de l'Étude. Ils souhaitent aussi remercier très sincèrement l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS) qui, en parrainant le projet, a donné à tous les intervenants l'occasion de travailler et d'apprendre ensemble.

MAQUETTE
Jean-Paul Morisset
MISE EN PAGES
Nicole Pigeon

© Raymond LeBlanc, Ottawa, 1990

ISBN 0-921238-10-X
Imprimé au Canada/Printed in Canada

Ce syllabus
est respectueusement dédié
à la mémoire de
H.H. (David) Stern,
l'âme de la présente étude.

TABLE DES MATIÈRES

Le Syllabus langue ... en bref

Justification théorique	Chapitre 1	1
Recension des écrits	Chapitre 2	9
Les objectifs	Chapitre 3	19
Les contenus	Chapitre 4	36
Organisation et progression des contenus	Chapitre 5	76
L'approche pédagogique	Chapitre 6	82
L'évaluation	Chapitre 7	90
La formation	Chapitre 8	96
L'intégration	Chapitre 9	100
Références		103

LE SYLLABUS EN BREF

Le syllabus langue présente un inventaire des principales unités de langue que l'élève doit acquérir pour pouvoir communiquer en français dans des situations naturelles.

Sur quoi est basé le choix de ces unités de langue?

Apprendre à communiquer a toujours été un objectif de la classe de français langue seconde. Au cours des dernières années, les moyens pédagogiques utilisés pour ce faire ont beaucoup évolué.

Ce sont les spécialistes des sciences du langage qui ont montré que la seule connaissance des règles syntaxiques, même si elle est nécessaire, n'est pas suffisante pour comprendre et formuler des messages dans des situations de la vie courante. Plus souvent qu'autrement, il faut savoir dans quelles circonstances, c'est-à-dire dans quel contexte, une phrase a été dite pour pouvoir lui donner le sens voulu par la personne qui l'a prononcée. Le contexte signifie tous les faits qu'il faut connaître pour pouvoir interpréter correctement une phrase ou pour choisir la façon de s'exprimer qui conviendra à la situation.

Les principes suivants ont guidé la sélection des contenus (Stern, 1986) :

1. *Le contexte de l'acte de communication est connu :* l'environnement physique, le cadre, la situation sont définis.

2. *Le choix des thèmes est motivé* : le thème des messages de l'enseignement ou du matériel n'est pas arbitraire et résulte d'un choix rationnel.

3. *Les participants sont identifés* : les protagonistes sont identifiés et leurs rôles et leurs statuts respectifs sont précisés.

4. *L'accent est mis sur les intentions des participants* : il faut faire porter l'attention sur la fonction des énoncés.

5. *Le contenu a priorité sur la forme* : la première place doit être accordée au sens des messages, à l'intention de communication.

6. *La norme linguistique et la variation sociolinguistique doivent être prises en compte* : on doit insister pour que les formes utilisées soient appropriées à la situation et aux rôles des participants.

7. *Le discours doit occuper une place centrale* : les caractéristiques du discours doivent être enseignées.

Quels sont les éléments du contexte?

Quand on parle du contexte en langue seconde, on pense généralement aux points suivants:

1. Les interlocuteurs : Qui sont les personnes en présence: un élève qui parle à un autre élève (relation de pairs), un employé qui s'adresse à un patron (relation de subordonné à supérieur), des personnes qui ne se connaissent pas, etc.

Selon le statut des interlocuteurs, le registre de langue, soit comment on dit les choses en français, va varier ainsi que les choses dont on va parler. Par exemple, si on peut demander à son frère « Sais-tu où est Fido? », la même question posée à un passant dans la rue va être formulée différemment « Avez-vous vu un petit chien noir à poil ras? »

2. Le sujet de la communication : Selon que l'on parle de choses familières ou non familières, de ses émotions ou de faits dont on a été témoin, d'événements de la vie quotidienne ou d'un ouvrage qu'on vient de lire, la manière de s'exprimer ne sera pas tout à fait la même. Savoir sur quoi porte la communication est essentiel à l'interprétation d'un message.

3. Le cadre général de la communication : Le cadre général de la communication réfère à la raison pour laquelledes personnes entrent en communication, ce pourquoi elles parlent. Il peut comprendre également le lieu physique. Pour que le message puisse être interprété

de façon appropriée, il faut connaître **le but de l'échange**. Demander un renseignement dans la rue à un passant n'est pas du même ordre qu'exprimer son mécontentement devant le travail accompli par un employé, ou que marchander une voiture d'occasion. **Le lieu physique** où se déroule la communication a une certaine influence sur ce dont on parle et comment on le dit. On ne parle pas des mêmes choses ni de la même façon à la discothèque, au magasin ou à une réception offerte par le maire.

Le syllabus langue met l'accent sur **la contextualisation** des unités de langue parce que la connaissance des circonstances a beaucoup d'importance pour la manière de formuler les phrases et pour l'interprétation à leur donner. Par exemple, une phrase simple telle que « Le chien est dans la cour » peut être une réponse à une demande d'information de la part d'un membre de la famille qui veut savoir où est le chien, comme ce peut être un avertissement pour le facteur, ou encore une menace s'il s'agit d'enfants qui veulent jouer dans la cour alors que le propriétaire s'y oppose.

LES OBJECTIFS DU SYLLABUS LANGUE

1. Développer les connaissances et les habiletés requises pour **interpréter de manière appro priée divers types de discours et de textes authentiques oraux et écrits**, en tenant compte de la contribution de chacune de leurs composantes.

Il faut chercher à dépasser le stade de la compréhension globale pour arriver à décoder le sens de la plupart des unités.

2. Développer les connaissances et les habiletés requises pour **exprimer des messages de plus en plus complexes**, *conformes à l'intention de communication de l'interlocuteur*, **en respectant les règles de l'expression en français.**

Il faut s'assurer autant que faire se peut que le message communiqué est bien celui que voulait transmettre l'élève et l'aider à choisir les formes appropriées.

3. Favoriser la justesse de l'expression et de l'interprétation en explicitant **le rapport entre la fonction et la forme** d'un riche éventail d'éléments langagiers oraux et écrits provenant de contextes variés.

Il faut profiter de toutes les occasions pour montrer que chaque forme de la langue a une fonction précise et que le fait d'utiliser « un » ou « le » ne veut pas dire la même chose ou que « que » et « qui » ne sont pas interchangeables, que le présent peut prendre une fonction de futur (il vient demain), etc.

4. Faciliter **la prise de conscience des règles de fonctionnement du français.**

Il faut aider l'élève à réfléchir sur le fonctionnement du français en lui faisant découvrir les règles ou en lui permettant d'organiser ses connaissances à l'aide de tableaux-synthèses

montrant le fonctionnement de sous-systèmes du français (par exemple, les pronoms possessifs, la place de l'adjectif dans la phrase, certaines régularités dans le genre des noms, etc.)

Le syllabus comprend également une liste d'objectifs spécifiques répartis en trois niveaux (4-6, 7-9, 10-12) et pour les quatre savoirs (compréhension de l'oral et de l'écrit, expression orale et écrite).

Il s'agit d'objectifs d'enseignement : pour chaque niveau et pour chaque savoir, on précise les formes langagières jugées les plus pertinentes, celles auxquelles les élèves devraient être exposés.

Quelles sont les catégories d'unités du syllabus langue?

Le syllabus langue comprend un inventaire d'unités appartenant à deux grandes catégories:

1. **le discours**
2. **la grammaire**

et une troisième catégorie, **le contexte**, dont l'inventaire figure dans le syllabus communicatif/expérientiel sous la rubrique *domaines d'expérience*.

1. Le discours

Cette partie est divisée :

- en unités ne dépassant pas le niveau de la phrase, c'est-à-dire dans ce cas des **énoncés**, puisque c'est ainsi qu'on appelle une phrase utilisée dans une situation de communication. Il s'agit **des fonctions et des réalisations langagières**.

- en unités qui apparaissent uniquement lorsqu'il y a un enchaînement d'énoncés, comme dans une conversation ou dans un article de journal. **Il s'agit des unités discursives propres à l'oral et à l'écrit.**

• Les fonctions et les réalisations langagières

Les fonctions langagières sont des façons de décrire l'intention de communication du locuteur, comme *présenter des excuses, accepter de faire quelque chose, demander une permission ou un service*. Les réalisations langagières sont les énoncés qui correspondent en français à l'intention du locuteur.

Il y a plusieurs façons de présenter des excuses en français : « Pardonnez-moi », « Pardon! », « Je regrette », « Je suis vraiment désolé(e) », etc. Selon le contexte, (à qui on s'adresse, la nature de la faute commise, la raison pour laquelle on se sent obligé de s'excuser et le lieu physique où se déroule l'échange), le choix de l'un ou l'autre des énoncés énumérés

précédemment sera approprié ou non. Si on bouscule un passager dans un autobus, Pardon! pourrait être suffisant. En revanche, si on renverse une tasse de café sur le complet du directeur de l'école alors que commence une réunion importante, il faudrait choisir une formule élaborée telle que « *Je suis vraiment désolé(e). Je ne l'ai pas fait exprès* ».

Même si les réalisations langagières ressemblent aux structures, elles ne sont pas des unités du même ordre. Les réalisations langagières sont des phrases contextualisées, donc des énoncés, et ne peuvent s'interpréter que lorsque l'intention du locuteur est connue. Pour donner un exemple de la différence entre une structure et une réalisation langagière, on peut prendre le cas de « *Il fait froid ici* » qui, hors contexte, est une structure avec un sens littéral. Cependant, « *Il fait froid* » prononcé dans une salle où les fenêtres sont ouvertes est une demande indirecte de fermer les fenêtres.

La liste des fonctions est principalement un outil pour le professeur afin de lui permettre d'attirer, si besoin est, l'attention de l'élève sur l'intention de communication du locuteur et pour illustrer qu'une même intention de communication peut s'exprimer de différentes façons en fonction du contexte de la communication.

• Les unités discursives

Lorsque les locuteurs formulent leur message, il leur arrive assez fréquemment d'être obligés de se corriger, de reprendre ce qu'ils viennent de dire d'une autre façon, car leur première formulation ne correspond pas tout à fait à ce qu'ils voulaient dire. En français, on utilise pour ce faire des énoncés tels que *ou plutôt, j'veux dire, c'est-à-dire*, etc. Ce sont des unités discursives car elles apparaissent dans une séquence d'énoncés. Pour pouvoir utiliser *ou plutôt*, il faut déjà avoir formulé un premier énoncé qu'on veut corriger. D'autres unités qui s'emploient à l'oral servent à interrompre quelqu'un *(Attendez!)* ou à garder la parole *(Laisse-moi parler!)*, etc.

Les élèves connaissent les unités de la conversation propres à leur langue maternelle; le but de cet inventaire n'est pas de leur apprendre à converser. Cependant, il faut qu'ils sachent quels sont les énoncés en français qui permettent de converser de façon appropriée. Il faut également qu'ils connaissent les formes qui servent à organiser une séquence d'énoncés lorsqu'ils doivent, par exemple, raconter une histoire, s'expliquer plus longuement, etc.

De la même façon, à l'écrit, ils doivent, par exemple, être en mesure de faire une énumération (d'abord, puis, ensuite, enfin) et d'annoncer une conclusion (par conséquent, finalement).

Les unités discursives, cela va de soi, ne peuvent être utilisées que dans le cadre d'une séquence d'énoncés, qu'il s'agisse d'un monologue (décrire un accident dont on a été témoin), à l'oral ou à l'écrit, ou d'un dialogue (une conversation ou un roman).

2. La grammaire

Les unités comprises dans la catégorie grammaire sont celles qui traditionnellement sont les mieux connues des professeurs de langue. Il s'agit de l'interrogation, de la négation, de la possession, de la comparaison, de l'expression de la temporalité, des prépositions, etc. Il n'est donc pas utile de s'étendre sur ce point.

Quelle est la place du syllabus langue dans le syllabus multidimensionnel?

Ce qu'il faut dire, l'intention de communication, doit avoir prépondérance sur comment il faut le dire, la forme, qui est le propre du syllabus langue. Le point de départ de l'enseignement doit être le message que veulent transmettre les élèves et *non pas les unités discursives ou grammaticales du syllabus langue*. Toute unité d'enseignement devrait comprendre, dans l'ordre, un **contexte** tiré de l'un ou l'autre des trois autres syllabi, et les unités **discursives** et **grammaticales** provenant du syllabus langue qui devraient y correspondre. Comme la plupart des professeurs de français, langue seconde, ont déjà commencé à mettre en pratique les principes mis de l'avant dans le syllabus langue, ils comprendront facilement l'importance qu'il faut accorder à la contextualisation.

L'approche pédagogique préconisée vise à :

1. Fournir à l'apprenant l'occasion de mettre en mémoire les connaissances sur les différentes composantes de la langue, lesquelles représentent la base à partir de laquelle il sera ultérieurement en mesure de formuler son intention de communication.

2. Rendre explicites différents types de connaissances, soit les formes, leurs fonctions et les combinaisons permises, allant du lexique aux unités du discours.

3. Fournir des occasions variées d'employer divers types de connaissance pour permettre à l'apprenant de se familiariser avec toutes les opérations qui assureront éventuellement leur utilisation spontanée.

4. Fournir des contextes contraignants pour permettre l'emploi de toutes les fonctions des formes langagières faisant l'objet d'un enseignement explicite.

5. Prévoir de nombreuses situations permettant la formulation de messages comportant un échange d'informations inconnues de la part des interlocuteurs et ce, en respectant les règles de fonctionnement de la langue.

6. Recourir au discours planifié pour permettre à l'apprenant de maîtriser les nouvelles formes et leurs fonctions pour aller ensuite progressivement vers le discours plus spontané.

7. Mettre l'accent sur l'usage des connaissances pour faciliter l'atteinte du stade automa-

tique, tout en prévoyant une courte phase d'explicitation des connaissances pour en faciliter la mise en mémoire.

8. Fournir des exemples de discours authentiques en français pour développer la compréhension de l'oral et de l'écrit et pour donner la possibilité à l'apprenant d'acquérir les aspects de la langue ne faisant pas l'objet d'un enseignement explicite.

9. Reconnaître que l'erreur fait partie intégrante du processus d'apprentissage, tout en cherchant à éviter que des formes incorrectes ne soient automatisées par le retour constant sur l'intention de communication et sur la forme qui y correspond.

10. Susciter des occasions de réflexion sur le fonctionnement de la langue afin que l'apprenant puisse systématiser ses connaissances et, le cas échéant, les restructurer.

Quelles sont les activités d'enseignement proposées?

1. **Des activités permettant de saisir le rapport entre l'intention de communication et le choix de la forme** pour permettre aux apprenants de construire de façon consciente leurs connaissances en langue seconde.

2. **Des activités ayant pour but de maîtriser les formes** se présentant de façon paradigmatique (les pronoms, la morphologie verbale, etc.)

3. **Des activités permettant l'emploi**, dans des contextes à la fois réduits et contraignants, **d'une série de formes et de leurs fonctions** qui posent habituellement problème pour les apprenants de français, langue seconde, ou pour ceux ayant l'anglais comme langue maternelle.

4. **Des activités de réflexion sur le fonctionnement de la langue** par la découverte des règles, l'objectivation et la discussion, en vue de faciliter le développement de la conscience métalinguistique : la connaissance des règles du fonctionnement de la langue.

5. **Des activités visant la transmission d'information** : la formulation de messages dont le contenu n'est pas prévisible par au moins un des interlocuteurs.

CHAPITRE 1

JUSTIFICATION THÉORIQUE

1.1 La langue comme instrument de communication

Depuis le début des années soixante-dix, le domaine de l'enseignement des langues secondes a été fortement influencé par les disciplines orientées vers l'analyse fonctionnelle du langage. Par analyse fonctionnelle, il faut entendre, d'après la définition qu'en donne Leech (1983), l'étude du langage comme forme de communication, par opposition à l'analyse formelle pratiquée par la linguistique. La conception même de l'enseignement des langues secondes s'en est trouvée modifiée par l'accent qu'on met maintenant sur le développement de la capacité de communiquer dans des situations authentiques. Des principes largement reconnus tels que l'utilisation d'énoncés appropriés à la situation de communication, la primauté du contenu du message sur la forme, la prise en compte des éléments du discours, sans oublier le concept même de communication, sont inspirés de travaux de spécialistes des sciences du langage autres que la linguistique.

La communication langagière étant au coeur même des débats actuels sur l'enseignement des langues secondes, il ne paraît pas superflu d'en présenter les caractéristiques et les

composantes. À partir d'une synthèse des points de vue de quelques auteurs, Canale (1983:3) définit la communication à l'aide d'une série de caractéristiques :

1. Elle est une forme d'interaction sociale.
2. Elle comporte un niveau élevé d'imprévisibilité et de créativité au niveau tant de la forme que du message.
3. Elle se déroule dans des contextes discursif et socioculturel qui en contraignent l'utilisation, tout en fournissant des indices sur l'interprétation qu'il faut donner aux énoncés.
4. Elle est limitée par des conditions telles que la capacité de mémoire et la fatigue des interlocuteurs.
5. Elle est toujours orientée vers l'atteinte d'un but, par exemple persuader ou promettre.
6. Elle implique l'utilisation d'un langage dit authentique.
7. Elle réussit lorsque le message est compris par l'interlocuteur.

Après avoir démontré à quel point pouvait être simpliste une représentation de la communication limitée au triptyque émetteur-son-récepteur, Akmajan, Demers et Harnish (1986) présentent un modèle de la communication fondé sur la pragmatique. La communication langagière est pour eux une sorte de processus de résolution de problème, dont les principales étapes sont les suivantes :

- le problème du locuteur est d'amener l'interlocuteur à percevoir ses intentions de communication;

- le locuteur doit donc choisir une façon de s'exprimer qui facilitera cette perception, compte tenu du contexte d'énonciation;

- pour l'interlocuteur, le problème consiste à saisir correctement l'intention de communication du locuteur en se basant sur les mots qu'il a choisis et sur le contexte de l'énoncé.

Il ne faudrait pas croire que ce processus soit simple. De fait, la probabilité de l'échec de la communication est très élevée lorsque les protagonistes ne partagent pas un ensemble de présuppositions et de stratégies qui permettent d'interpréter correctement l'intention de communication, comme le fait de dire la vérité et de s'exprimer de façon littérale. Si un locuteur dit « Je serai là ce soir » et que c'est une promesse, l'interlocuteur doit comprendre qu'il s'agit d'une promesse pour que la communication soit réussie. Si l'intention était de faire une menace, l'interlocuteur doit le comprendre ainsi pour que la communication soit réussie. La communication échoue lorsque le locuteur veut que son énoncé soit compris d'une certaine façon alors que l'interlocuteur l'interprète d'une autre façon. Ce modèle permet de rendre compte de l'interprétation juste qui est donnée en contexte d'énoncés

ambigus et de ceux dont le sens est non littéral (exagération, sarcasme, ironie, etc.). Il s'agit d'un modèle général de communication langagière qui ne peut évidemment pas servir de norme pour les apprenants de langue seconde, mais qui a l'avantage de montrer la difficulté que représente la transmission d'un message conforme à l'intention de communication.

Grâce à l'apport des sciences du langage, une réflexion fructueuse s'est amorcée sur les éléments qu'il convient de retenir pour l'enseignement. Ces disciplines ont bien montré que le comportement langagier normal n'est pas de produire des phrases isolées mais bien d'énoncer une intention de communication en tenant compte du contexte pour établir contact avec autrui.

1.2 Les fondements de l'enseignement de la communication

De l'avis de nombreux auteurs, dont Stern (1986), l'enseignement de la langue comme instrument de communication ne peut plus se fonder uniquement sur les travaux de la linguistique. La priorité accordée au message, par opposition à la forme, et surtout la prise en compte du contexte d'utilisation de la langue obligent à s'inspirer des connaissances provenant d'un ensemble de disciplines réunies sous le vocable de sciences du langage: sémantique, pragmatique, sociolinguistique, analyse du discours et ethnographie de la communication. L'objet d'étude de chacune de ces disciplines ne faisant pas consensus, il paraît difficile de définir le champ propre à chacune d'elles de façon précise. Il suffira d'indiquer les quelques points de convergence et de divergence présentant de l'intérêt pour l'enseignement des langues secondes.

La pragmatique, la sociolinguistique et l'ethnographie de la communication ont pour dénominateur commun l'étude des rapports entre le contexte et le choix des formes linguistiques, aussi bien pour la phrase que pour le discours, soit l'enchaînement des énoncés. La pragmatique et la sémantique s'intéressent à la détermination du sens des phrases. La sémantique s'occupe du sens des propositions établi à partir de leur contenu référentiel, c'est-à-dire de l'état de choses qu'elles représentent. Par exemple, « Paul est marié » est une phrase comportant un sens dit littéral et qui peut être vraie ou fausse. La pragmatique étudie l'emploi du système par les usagers, soit la relation entre les signes et les utilisateurs. Elle a pour objet, en regard de l'exemple donné précédemment, de décrire non plus la signification de la proposition (sémantique), mais la fonction de l'acte de langage réalisé par l'énoncé. Ainsi, l'énoncé « Paul est marié » peut être un avertissement dans un contexte où des relations entre hommes et femmes peuvent se nouer. Certains auteurs, dont Bach et Harnish (1979), définissent la pragmatique comme l'étude de l'utilisation de la

langue en contexte et plus particulièrement de la communication langagière. L'analyse du discours, dans une de ses acceptions, a pour objet principal de décrire la structure hiérarchique de la conversation en termes des différentes unités conversationnelles qui la composent et de leurs relations ou fonctions. La sociolinguistique étudie les rapports entre la langue et la société, plus particulièrement entre les caractéristiques socio-démographiques des locuteurs et l'usage qu'ils font de la langue. L'ethnographie de la communication s'intéresse à la place du langage dans la culture et la société.

Cette trop brève présentation a permis de montrer qu'exception faite de la sémantique, les sciences du langage mettent l'accent sur la description de l'emploi de la langue dans des situations naturelles. Les outils conceptuels qu'elles ont élaborés pour ce faire peuvent aider à concevoir le contenu qu'il serait pertinent d'enseigner pour développer la capacité de communiquer en langue seconde. Certains de ces concepts ont eu une influence considérable sur le renouvellement qu'a connu l'enseignement des langues secondes depuis une quinzaine d'années.

Les travaux du Conseil de l'Europe sur l'enseignement des langues aux adultes, qui ont abouti à la publication de niveaux-seuils pour la plupart des langues européennes, se sont largement inspirés du concept d'acte de langage pour l'identification du contenu de base de l'enseignement. L'acte de langage s'intéresse à la fonction de l'énoncé. Il consiste en la réalisation d'un type d'acte social défini par la relation qui s'établit, au moyen de l'énonciation, entre le locuteur et l'interlocuteur, d'une part, et entre le locuteur et la vérité propositionnelle de l'énoncé, d'autre part. Les actions dont il s'agit ici, c'est-à-dire les actions réalisées par le langage, sont du genre ordre, promesse, question, menace, avertissement, conseil, assertion, etc. Une connaissance du contexte d'énonciation est nécessaire, dans la plupart des cas, pour déterminer, sur la base de la signification de la phrase, l'interprétation qu'il convient de donner à un énoncé. Un énoncé tel que « Le chien est dans la cour » peut prendre différentes interprétations, selon les circonstances dans lesquelles il est prononcé. Par exemple, un tel énoncé peut être une réponse à une demande concernant les allées et venues du chien, tout comme il peut être un avertissement si le chien est méchant.

Mais les actes du langage, parce qu'ils se situent au niveau de la phrase, ne permettent pas de rendre compte des phénomènes qui surviennent lorsque ces actes sont réalisés entre eux : il faut faire appel à l'analyse du discours, qui, pour Brown et Yule (1983), est synonyme de l'emploi de la langue. L'analyse du discours ou de la conversation s'intéresse aux messages formulés en contexte. Ces messages, qui peuvent à l'occasion être très courts, comme « Passage interdit » ou « Arrêt d'autobus », peuvent prendre diverses formes : un exposé, une conversation, un article de journal, un livre entier. Il s'agit donc, pour reprendre la distinction apportée par Widdowson (1978), de l'étude des énoncés, par opposition à celle

des phrases, qui sont produits par des locuteurs avec leur expérience et leur connaissance du monde, leurs attentes résultant de leur statut social respectif et de leur connaissance du thème faisant l'objet de la communication. À part ce premier type de contexte soumis aux normes socio-culturelles, il y en a un second, qualifié de linguistique, qui relève de l'enchaînement des énoncés les uns par rapport aux autres et des contraintes qui en découlent. La nature de l'énoncé qui suit la question « Quel est votre nom? » est hautement prévisible. Lorsque ces deux types de contextes, expérientiel et linguistique, sont présents, on parle habituellement de discours ou de conversation plutôt que de texte.

On peut voir l'influence de l'analyse du discours sur l'enseignement des langues par l'accent mis sur les techniques de conversation et d'interaction, lorsque, par exemple, les élèves apprennent à commencer une conversation, à l'interrompre, à exprimer leur accord ou leur désaccord, à s'excuser, etc. et, surtout, à utiliser la langue pour exprimer de véritables messages et non pour manipuler des formes linguistiques sans intention de communication.

La sociolinguistique, à laquelle le concept de variation a été emprunté, a également influencé l'enseignement des langues. L'enseignement d'un code uniforme dont ferait usage tous les locuteurs natifs d'une communauté linguistique ne semble pas correspondre à la réalité. Les sociolinguistes ont montré que le choix des formes linguistiques peut varier selon l'âge, le sexe, le milieu social d'appartenance, le thème et le genre de communication. Par exemple, Sankoff et Thibault (1977), qui ont examiné l'usage des auxiliaires « avoir » et « être » dans les verbes d'état (« je suis resté/j'ai resté »), concluent que la variation observée est socialement conditionnée, la probabilité de trouver « être » au lieu d'« avoir » augmentant avec le degré de scolarité du locuteur et son âge. À ces différences interindividuelles s'ajoute également la variation intra-individuelle. En effet, un même locuteur dispose d'un répertoire langagier lui permettant de choisir la variété de langue qu'il juge appropriée à une situation donnée de communication.

De ces observations, on peut conclure que la diversité, bien plus que l'uniformité, caractérise l'usage de la langue et que, pour communiquer, il faut en connaître les principales variétés.

Enfin, la reconnaissance de la primauté du message sur la forme a mené à l'identification de catégories sémantiques pouvant rendre compte des significations que pourrait vouloir exprimer l'apprenant.

Au lieu de se demander, comme on l'avait fait auparavant, comment les locuteurs de la langue s'expriment, ou quand et où ils utilisent la langue, c'est leur intention de communication qui se voit catégorisée en notions, indépendamment des types de formes. Même les formes grammaticales peuvent être classées à partir de leur signification plutôt que de leur forme. Par exemple, une notion telle que les relations temporelles s'exprime par le système

des temps verbaux. La référence au futur en français se fait à l'aide du futur proche et du futur simple mais aussi par le présent (Il part dans quinze jours/Nous arrivons bientôt). Plusieurs formes peuvent donc servir à l'expression d'une même notion.

Ce rapide tour d'horizon des concepts servant à la description de la langue utilisée en contexte a permis de constater que les connaissances reliées au fonctionnement du système de la langue paraissent insuffisantes pour assurer seules le développement de la capacité de communication.

1.3 Le champ du syllabus langue

Le syllabus langue s'intéresse à tous les éléments langagiers pouvant être identifiés et partant énumérés et qui, dans l'état actuel des connaissances, paraissent nécessaires au développement de la capacité de communication.

Cette liste comprend les unités phonologiques, morphosyntaxiques et lexicales qui servent à établir ici le contenu propositionnel des phrases. « Il fait froid ici » a un sens défini par la relation de référence: c'est une description qui correspond ou non à la réalité.

Elle inclut aussi les unités fonctionnelles, celles qui permettent de décrire le but poursuivi par le locuteur et son interprétation par l'interlocuteur, compte tenu du contexte d'énonciation. Le contexte s'entend au sens de l'ensemble des paramètres qu'il y a lieu de prendre en considération lors de la formulation de l'énoncé et de son interprétation. « Il fait froid ici » prononcé dans une salle de réunion avec plusieurs fenêtres ouvertes est certes une description d'un état de fait mais surtout une demande de fermer les fenêtres. Les fonctions langagières, et les réalisations auxquelles elles donnent lieu, sont des unités qui doivent être associées à leur contexte d'utilisation sous peine de les priver de leur substance même. C'est le contexte, comme l'a bien montré la pragmatique, qui permet, par exemple, de résoudre l'ambiguïté de certaines expressions. « C'est dangereux de voler » se verra donner une interprétation différente selon que cet énoncé sera prononcé dans un magasin ou sur le terrain de l'aéroport. De la même façon, « La porte est là » n'est pas habituellement une assertion sur la localisation de la porte au cours d'une altercation. Il s'agit alors d'un ordre ou d'une menace.

Enfin, elle comprend les unités discursives et conversationnelles dont l'importance pour la communication a été mise en lumière plus récemment. Comment commencer et clore une conversation en français, gagner du temps à l'aide des chevilles de remplissage (pis, alors, ça fait...que, etc.), changer le sujet de la conversation sans indisposer l'interlocuteur, enchaîner les énoncés en utilisant les moyens langagiers appropriés, etc. Ce sont des

éléments se situant au niveau du discours, qui doivent figurer au syllabus au même titre que ceux rattachés à l'organisation de la phrase.

Se posent évidemment l'établissement des frontières entre le syllabus langue et les autres syllabi, et celui de leurs interrelations. **Le syllabus langue constitue un inventaire des principaux éléments langagiers auxquels un apprenant devrait être exposé pour lui permettre de développer sa capacité de communication**. Autrement dit, le syllabus langue spécifie les unités de la langue qui devraient figurer dans l'ensemble des activités d'apprentissage et d'enseignement auxquelles donnera lieu l'implantation du programme de français de base en langue seconde. Puisque la langue est le véhicule d'apprentissage des trois autres syllabi, le syllabus langue entretient des relations très étroites avec eux, à tel point qu'on peut dire que les éléments langagiers que comprend le syllabus langue vont être utilisés dans la plupart des activités de chacun des autres syllabi. Le syllabus culture, pour ne mentionner que cet exemple, propose une sensibilisation des apprenants aux différents parlers de la francophonie. Cela implique en particulier que les apprenants s'initient à reconnaître les différences au niveau de la prononciation. Pour des raisons qui sont d'un tout autre ordre (habiliter l'apprenant à interpréter des messages énoncés par des interlocuteurs d'origines sociale ou régionale diverses pour le préparer aux variations auxquelles il sera confronté en situation naturelle), le syllabus langue comprend des objectifs qui, au niveau de la salle de classe, se traduiront par des activités d'apprentissage et d'enseignement semblables à celles du syllabus culture. Il y a donc, plus souvent qu'autrement, coïncidence entre les moyens pédagogiques appropriés à l'atteinte des objectifs du syllabus langue et ceux des trois autres syllabi.

Rapports entre langue et communicatif/expérientiel

À cause de leur inévitable chevauchement, les champs respectifs des syllabi langue et communicatif/expérientiel méritent d'être précisés.

Ces deux syllabi présentent une assez grande similitude sur le plan de leurs objectifs généraux puisque, en définitive, c'est la capacité d'utiliser la langue en milieu naturel qui est visée. La première distinction en est une d'accent, comme d'ailleurs Stern (1983) l'avait suggéré.

Le syllabus langue est centré sur les éléments langagiers devant être acquis pour communiquer en milieu naturel, sur le rapport entre la forme et la fonction et sur les unités constitutives de la communication, donc sur la manière de formuler des messages.

Le syllabus communicatif/expérientiel met l'accent sur la communication de l'expérience,

et donc sur le contenu du message, la langue jouant le rôle de support, d'instrument, de véhicule.

De façon encore plus précise, le syllabus langue s'intéresse aux unités que comporte l'utilisation de la langue en contexte, alors que le syllabus communicatif/expérientiel fournit des contextes permettant l'utilisation des éléments langagiers nécessaires pour que les intentions de communication soient formulées et interprétées.

CHAPITRE 2
RECENSION DES ÉCRITS

Ce chapitre est consacré à une brève synthèse des écrits qui ont le plus marqué l'évolution du domaine de l'enseignement des langues secondes depuis ce qu'il est convenu d'appeler l'avènement de l'approche communicative. Il a pour but d'illustrer les discussions qui ont eu cours dans ce domaine et de présenter les propositions qui ont été faites sur le plan de la sélection du contenu et des stratégies d'enseignement. C'est dans ce chapitre qu'on trouvera les fondements théoriques de la proposition que constitue le syllabus langue.

À chaque décennie, ou presque, le domaine de l'enseignement des langues secondes est amené à repenser l'ensemble de ses pratiques à cause de l'influence d'un nouveau courant de pensée. Salutaires sur bien des plans, ces remises en question, par l'effervescence intellectuelle qu'elles créent, redéfinissent le cadre de référence du domaine en question. Parce qu'elles obligent à envisager l'apprentissage et l'enseignement sous un angle différent, elles ont souvent pour effet de redonner espoir aux enseignants et de les inciter à modifier leurs pratiques. L'approche communicative, qui a maintenant statut de pratique dominante dans les écrits sinon dans le quotidien de la salle de classe, a bouleversé plusieurs idées reçues sur l'enseignement-apprentissage d'une langue seconde. Elle a donné lieu à des interprétations diverses n'ayant finalement en commun que cette idé : communiquer signifie être en mesure d'utiliser la langue dans des situations naturelles. La prise de

conscience que la connaissance de la langue, plus précisément celle des règles syntaxiques, ne peut à elle seule assurer le développement de l'habileté à communiquer, est sans doute l'une des retombées les plus significatives de ce grand vent novateur.

Comment conceptualiser cette habileté qui permet, dans des situations authentiques de communication, de s'exprimer selon les normes de la communauté linguistique cible, est une question à laquelle de nombreux auteurs ont essayé de répondre. La représentation que l'on se fait de l'objectif à atteindre conditionne en grande partie la sélection des éléments qui devront être enseignés. C'est aussi un problème que plusieurs auteurs ont cherché à résoudre. Mais comme on admet volontiers que tout ne peut ni être enseigné ni être appris en même temps, vient immédiatement après la question de savoir comment organiser le contenu. Là encore, les propositions varient. Reste finalement à s'interroger sur la manière d'intervenir auprès de l'apprenant pour lui faciliter l'apprentissage des éléments langagiers, sur les moyens à mettre en oeuvre pour que l'apprentissage réussisse. C'est certainement l'aspect où règne présentement la plus grande controverse.

L'architecture présentée, avec enchaînement progressif des niveaux de questionnement, est celle qui servira à mettre en relief les concepts que des auteurs influents dans le domaine de l'enseignement des langues secondes ont essayé de préciser. La première partie est consacrée a l'identification des composantes de la capacité de communication. Dans la deuxième, seront examinés les problèmes reliés à la sélection du contenu d'enseignement. Suivra une description succincte, en troisième partie, de la problématique de l'organisation du contenu. Les options en présence dans l'enseignement feront l'objet de la quatrième partie.

2.1 De la connaissance de la langue à la capacité de communiquer

Connaissance de la langue, habiletés langagières, compétence et performance, compétence de communication, capacité de communication et habileté à communiquer sont des termes qui, à divers moments, ont été utilisés, et le sont encore dans certains milieux, pour décrire le phénomène si naturel chez les locuteurs natifs qui consiste à choisir spontanément les moyens langagiers adéquats pour exprimer leurs intentions. Cette habileté apparemment si facilement acquise en langue maternelle s'avère pourtant extrêmement complexe à décrire et à expliquer.

Cette prolifération de termes pour désigner des concepts qui ne sont pas identiques d'un auteur à l'autre, comme l'a bien montré récemment Taylor (1988), ne va pas sans une

certaine confusion. Deux aspects seulement sont ici retenus, soit la distinction entre connaissance et habileté et les composantes de la compétence de communication.

Évolution du sens de compétence

La compétence langagière, au sens que lui donne Chomsky, consiste en une connaissance idéalisée de la grammaire que possède tout locuteur natif, sans référence à la performance entendue au sens de la capacité de faire usage de cette connaissance pour exprimer des messages. Il s'agit donc uniquement de la compétence grammaticale dans son aspect statique. C'est à Hymes (1972) que revient le mérite d'avoir contesté la définition étroite de compétence proposée par Chomsky. La nouvelle définition proposée par Hymes comprend à la fois la connaissance du code et la connaissance de l'usage du code. Selon lui, il ne suffit pas de savoir si une expression est grammaticalement possible, il faut de plus savoir si elle est appropriée au contexte dans lequel elle est utilisée.

Widdowson (1978;1981), qui fait une nette distinction entre usage et emploi, a essayé de clarifier le rapport entre la capacité de formuler des phrases correctes sur le plan grammatical et celle de communiquer. Il fait observer qu'apprendre une langue ne se limite pas à comprendre des phrases correctes prises au sens d'unités linguistiques isolées et produites aléatoirement. Il faut aussi apprendre à utiliser des phrases de façon appropriée pour que la communication puisse être réussie. L'apprentissage d'une langue seconde implique certes l'acquisition de l'habileté de formuler des phrases correctes. Mais il faut ici savoir quelles sont les phrases, ou parties de phrases, qui sont admissibles dans un contexte donné. La capacité de construire des phrases correctes dépend de la connaissance des règles grammaticales. Celle de produire de telles phrases réflète une connaissance de l'**usage** de la langue. Mais ce n'est pas là ce qui est requis dans les circonstances normales de la vie quotidienne. Dans la vie de tous les jours, il faut produire des énoncés donnant lieu à une interprétation qui soit conforme à l'intention de communication du locuteur. L'**emploi** de la langue implique pour lui deux types d'habiletés: celle de choisir le type de phrase approprié au contexte et celle de reconnaître la fonction que joue un énoncé dans une situation de communication. Il introduira plus tard (1983) le terme **capacité**, l'opposant à celui de compétence, pour décrire cette habileté que possèdent les locuteurs d'exploiter les règles de la langue pour communiquer leurs intentions de communication.

Le sens que donne Stern (1983) au mot compétence se rapproche davantage de la position de Hymes que de celle de Chomsky puisqu'il y inclut la capacité d'utiliser la langue, comme c'est d'ailleurs le cas chez bon nombre d'auteurs.

Les composantes de la compétence

Dans un article remarquable publié en 1980, Canale et Swain reconnaissent la diversité des opinions sur le fait que la notion de compétence de communication comprend ou non la compétence grammaticale comme l'une de ses composantes et sur celui de savoir s'il faudrait distinguer entre compétence de communication et performance.

La version que Canale (1983) présente de la compétence de communication comprend quatre composantes : linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique. Un locuteur compétent est celui qui a une connaissance des règles de ces quatre composantes.

Pour Moirand (1982), la compétence de communication comprend également quatre composantes :

- linguistique : la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétique, lexical, grammatical et textuel du système de la langue;
- discursive : la connaissance et l'appropriation des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont traduits et interprétés;
- référentielle : la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations;
- une composante socioculturelle : la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

Cette dernière description de la compétence de communication inclut à la fois les règles sous-jacentes à chacune des composantes et la capacité de les utiliser, contrairement au modèle précédent, et comprend de plus une composante référentielle qui permet de rendre compte des domaines d'expérience dont fait état *Un niveau-seuil* (1976).

Le point de vue de Stern (1983) sur cette même question montre une vision plus dynamique que statique, alliant la connaissance des règles et l'habileté d'en faire usage. Pour lui, la capacité d'utiliser une langue seconde repose :

- sur la maîtrise intuitive des formes de la langue;
- sur la maîtrise intuitive du sens associé aux formes linguistiques, cognitives, affectives et socioculturelles;
- sur la capacité d'utiliser la langue en portant une attention maximale à la communication et une attention minimale à la forme;
- sur la créativité dans l'utilisation de la langue.

De l'ensemble de ces définitions, on doit retenir que le locuteur compétent est celui qui non seulement connaît les règles grammaticales, socioculturelles, discursives et stratégiques, mais est aussi capable, suivant Widdowson, Moirand et Stern, d'en faire usage pour formuler et interpréter des messages.

2.2 De la linguistique aux sciences du langage

Dans un document préparé pour le Conseil de l'Europe, Roulet traçait en 1975 un bilan assez peu reluisant des cours de langue seconde inspirés de la linguistique structurale et de la psychologie behavioriste. Il attribuait cet échec relatif à une saisie trop restrictive et inadéquate de l'objectif visé, à savoir la maîtrise de la langue seconde comme instrument de communication. Il insiste sur le fait que posséder une langue, ce n'est pas seulement être capable de transmettre des informations. Il poursuit en disant que

> ... nous parlons généralement moins pour décrire l'Univers qui nous entoure, ce que Jacobson appelle la fonction référentielle, cognitive, dénotative du langage, que pour établir un contact avec autrui (fonction phatique), exprimer notre attitude à l'égard de notre interlocuteur ou du thème de la conversation (fonction expressive) ou faire agir l'autre (fonction conative). (Roulet, 1976:49)

Il reproche principalement à la linguistique structurale de s'être limitée à la description d'une langue pure, homogène et monolithique et aux règles de constitution des phrases correctes et d'avoir en outre négligé de s'intéresser aux fonctions de la langue, ce pourquoi elle est utilisée.

Il faut comprendre que les travaux du Conseil de l'Europe se situent d'emblée dans la tradition anglaise de la linguistique où, contrairement à la conception chomskyenne, langue et société sont étroitement reliées. Depuis Firth (1930;1937) qui voyait le langage comme une façon d'agir et de faire agir les autres, en passant par les philosophes du langage Austin et Searle dont les travaux sur les actes de langage ont beaucoup influencé la conceptualisation des niveaux-seuils, sans oublier de mentionner Halliday, le courant de l'analyse fonctionnelle du langage a continué de se développer en Angleterre parallèlement à celui de la linguistique chomskyenne aux États-Unis et ailleurs.

Dans la conception fonctionnelle du langage, la langue n'est jamais isolée du contexte dans lequel elle est utilisée puisque c'est seulement en respectant cette condition que peut être établie la valeur communicative des énoncés.

Cette influence se retrouve également chez Coste *et alii* (1976), les auteurs de *Un niveau-seuil*, lorsqu'ils définissent les composantes d'une situation de communication en face à face

pour bien marquer le rôle que joue le contexte dans le fonctionnement du langage. À cette fin, ils mentionnent les aspects socioculturels, d'une part, et les aspects psycholinguistiques, d'autre part. Les premiers comprennent le lieu, les circonstances, le domaine de référence, le statut social des interlocuteurs, la nature de l'acte d'énonciation. Ces cinq dimensions

> constituent des données de fait qui sont connues du locuteur et déterminent ses options linguistiques (encodage du message) parmi toutes les formes équivalentes que la langue met à sa disposition. (p. 26)

Ils incluent parmi les seconds la finalité de la prise de parole, le degré d'implication (intensité) de l'interlocuteur dans la prise de parole et enfin les rôles respectifs assumés par les interlocuteurs engagés dans une situation de face à face. Pour communiquer, il ne suffit donc pas de savoir formuler des phrases, encore faut-il être capable de tenir compte de l'ensemble de ces paramètres, d'utiliser la langue de manière appropriée.

Ce même thème est repris par Galisson (1980) dans la comparaison qu'il établit entre le structuralisme et le fonctionnalisme sur le plan de leurs conséquences pour l'élaboration des cours de langue seconde. Pour ce qu'il appelle le champ des contenus, il caractérise le fonctionnalisme, par opposition au structuralisme, dans les termes suivants:

> Conscients de l'importance de toutes les fonctions du langage, spécialement de celles qui relèvent du destinateur (fonction expressive), du canal (fonction phatique), les tenants de la méthodologie fonctionnelle s'efforcent de mettre en œuvre des discours qui les mobilisent toutes (....) et ainsi de tendre vers une prise en charge toujours plus complète de la langue comme outil de communication aux potentialités multiples (Galisson, 1980:26).

C'est finalement le souci de trouver des catégories conceptuelles mieux adaptées aux exigences de la description de la langue comme instrument de communication qui ont amené les didacticiens à adopter le cadre de référence des sciences du langage, qui font une large place aux concepts reliés à l'emploi de la langue.

2.3 De la structure au discours

La problématique de l'organisation du contenu d'enseignement d'une langue seconde a connu une redéfinition majeure au début des années 70 lors de la publication des premiers travaux du Projet langues vivantes du Conseil de l'Europe. En effet, jusque là, l'influence de la linguistique structurale avait été telle que l'unité de base de l'enseignement ne pouvait se concevoir qu'en termes de structures à maîtriser. La tradition anglaise et même la tradition française, par le biais des méthodes structuro-globales audio-visuelles, avaient bien ménagé

une place à la situation, sans toutefois remettre fondamentalement en question l'hégémonie incontestable du syllabus structural.

L'entrée en scène du syllabus fonctionnel s'est faite pour la première fois à l'occasion de la parution de *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes* en 1973. La notion de besoins, qui aura par la suite une influence considérable aussi bien pour l'enseignement aux adultes que pour celui aux enfants, y est introduite par Richterich. Wilkins y définit un système de catégories conceptuelles correspondant aux moyens et aux besoins de communication qui constitue une rupture par rapport aux catégories grammaticales antérieures. Il établit une distinction entre les catégories sémantico-grammaticales de temps, de quantité, d'espace, de cas et de déixis (les notions) et les catégories de fonctions de communication. Van Ek y présente une proposition de définition du niveau-seuil, qu'il complètera par la suite par *Threshold Level* et *Waystage*, dont les retombées seront majeures pour l'établissement de syllabi pour la plupart des langues européennes. Dans l'introduction de ce document, Trim met de l'avant cette idée que la définition des unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes doit être fondée sur une analyse approfondie de **l'emploi de la langue** et sur « l'élaboration d'un ensemble de principes permettant de constituer des unités d'apprentissage linguistique correspondant aux besoins de communication de l'étudiant ». Il ajoute que les opérations langagières requises de la part des étudiants doivent être décrites selon :

a) la chaîne des comportements intéressés
b) la fonction de communication accomplie
c) le contenu conceptuel/sémantique employé
d) les moyens linguistiques formels employés
e) la situation dans laquelle cette opération se déroule.

Pour le français, l'élaboration d'*Un niveau-seuil* (1976) s'est largement inspirée du modèle de *Threshold Level* (1975) de van Ek. Elle s'en démarquera, cependant, sous trois aspects principaux : a) l'augmentation de la puissance de l'appareil analytique, en introduisant la catégorie des actes de parole (les réalisations langagières); b) la présentation d'une grammaire de communication plutôt qu'une grammaire linguistique, qui prend comme point de départ l'emploi de la langue plutôt que les formes de la langue; c) l'élargissement des publics cibles.

L'abondance terminologique à laquelle a donné lieu le renouveau conceptuel de l'organisation du contenu d'enseignement a amené Daniel Coste, dans un article publié dans *Le Français dans le Monde* en 1980, à faire une nécessaire mise au point. Entre notionnel, fonctionnel et communicatif, il opte finalement pour communicatif, dont le substantif

communication permet de produire approche communicative, pratiques communicatives, compétence de communication, stratégies communicatives, etc. Mais après avoir cédé aux nombreuses objections de certains milieux académiques à l'usage de notionel et fonctionnel, il n'en conclut pas moins au besoin d'une interprétation fonctionnelle comme un type de regard sur des phénomènes multiples complexes, dont le fonctionnement du langage et son emploi dans la communication sociale, la manière dont un sujet interagit avec d'autres et use de moyens langagiers pour ce faire, et l'articulation de choix pédagogiques pour un enseignement.

En comparaison avec le syllabus structural, l'organisation proposée pour le contenu du syllabus fonctionnel (ou communicatif comme il sera par la suite désigné en France) met l'accent

- sur le développement de la capacité de communication et non sur la simple connaissance des règles du code,
- sur l'aisance de l'expression par opposition à l'expression correcte,
- sur une progression cyclique fondée davantage sur les besoins de communication que sur une progression grammaticale linéaire,
- sur l'intention de communication, la fonction, la forme y étant subordonnée.

Dans *Waystage* (1977), van Ek explicite le modèle d'organisation du contenu qu'il préconise. Il fait une première distinction entre les fonctions langagières, d'une part, et les notions, d'autre part. Les notions sont subdivisées en notions générales (grammaire) et notions spécifiques (lexique). L'application du modèle implique, selon lui, une série de choix successifs pour la formulation des objectifs :

- le public cible
- les activités langagières
- les rôles
- le thème
- les fonctions langagières
- les notions générales
- les notions spécifiques
- les réalisations langagières.

Cette conceptualisation, qu'on retrouvera par la suite presque intégralement dans l'élaboration de nombreux syllabi de langue seconde ou sous des formes adaptées pour mieux prendre en compte la composante structurale qu'on hésite à évacuer complètement, doit être

considérée, de l'avis de Breen (1987) et d'autres, comme un changement majeur relativement aux pratiques antérieures.

De Widdowson (1978), qui trouve essentiel de maintenir la distinction entre les composantes grammaticale (usage) et pragmatique (emploi), à Littlewood (1981) et Stern (1978;1981), on constate un effort persistant pour trouver un moyen de faire place aussi bien à la forme qu'à la fonction des messages.

Dans un texte relativement peu connu, Stern (1978) fait une distinction entre la spécification du contenu basée sur des considérations d'ordre linguistique (la dimension L) et l'approche pédagogique, c'est-à-dire les stratégies d'enseignement qui sont utilisées pour faciliter l'appropriation de ce contenu par les apprenants (la dimension P). Aussi bien pour le syllabus structural que pour le syllabus fonctionnel, il montre que l'inventaire qui est fait du contenu langagier est basé sur des catégories qui relèvent, dans un cas, de la linguistique structurale et, dans l'autre, des sciences du langage. Les catégories sont certes différentes, mais elles sont tributaires d'une conception donnée de la langue et de ses éléments jugés importants. La dimension pédagogique, qui englobe autant les stratégies d'apprentissage que celles de l'enseignement, comprend, à l'un des pôles du continuum, des stratégies d'enseignement dites formelles, qui ont pour but de promouvoir l'apprentissage de la langue seconde dans des situations autres que celles reliées directement ou de façon immédiate à l'emploi de la langue, et, à l'autre pôle du continuum, des stratégies d'enseignement dites communicatives, qui visent à promouvoir l'apprentissage dans des situations s'apparentant le plus possible à celles de l'emploi authentique de la langue seconde.

Selon la dichotomie présentée entre l'inventaire du contenu, d'une part, et les stratégies d'enseignement, d'autre part, il est en principe possible d'envisager plusieurs combinaisons, dont un syllabus fonctionnel avec des stratégies d'enseignement qui privilégient l'étude de la langue (formel) ou l'emploi de la langue (communicatif).

Le modèle curriculaire d'Allen (1984) comprend trois composantes: structurale, fonctionnelle et expérientielle, chacune d'entre elles étant modulée en fonction des niveaux de compétence des apprenants. Au niveau 1, l'accent serait mis sur les aspects formels de la langue. Pour le niveau 2, l'importance serait accordée aux éléments discursifs de la langue. Le niveau 3 serait caractérisé par l'emploi de la langue, les stratégies d'enseignement privilégiées étant expérientielles. Clark (1987), qui a agi comme consultant dans le cadre du projet des niveaux de langue pour l'Australie, estime que les besoins des apprenants de niveau scolaire se situent principalement dans quatre domaines: communication, culture, stratégies d'apprentissage, conscience langagière et culturelle. Il inclut dans la dernière catégorie la connaissance du fonctionnement de la langue et de ses règles d'emploi.

Les niveaux de performance de l'ACTFL, tout en ne représentant pas une proposition

curriculaire, comprennent trois composantes : les fonctions langagières que l'apprenant peut exprimer, les domaines de référence (les thèmes) dans lesquels il peut comprendre et exprimer des messages, et la correction de l'expression, c'est-à-dire le degré auquel le message est formulé selon les règles de la langue (Liskin-Gasparro, 1984).

Dans un ouvrage récent, Dubin et Olshtain (1986) ne voient pas d'opposition entre les syllabi structural et fonctionnel. Elles croient au contraire que la contribution de l'approche communicative a été de mettre de l'avant une conception beaucoup plus riche du contenu langagier de l'enseignement. Le modèle qu'elles proposent comprend des catégories sémantico-grammaticales, des catégories fonctionnelles (fonctions et notions) et des thèmes pour favoriser la communication qu'elles souhaitent significative et appropriée.

Dans l'état actuel des connaissances, en incluant le modèle curriculaire multidimensionnel de Stern qui sert de cadre à l'Étude nationale sur les programmes de français de base, la tendance va plutôt vers la complexification des contenus. Si le syllabus doit être, comme le suggère Breen (1987), une proposition décrivant les éléments qui doivent faire l'objet d'enseignement et d'apprentissage, l'inventaire du contenu langagier doit comprendre non seulement les éléments du code, la composante sémantico-grammaticale, mais également tous les autres éléments qui permettent l'emploi approprié de la langue par les usagers du code, c'est-à-dire la composante proprement discursive.

CHAPITRE 3
LES OBJECTIFS

Le syllabus langue se veut une préparation à l'emploi du français dans des situations authentiques de communication. De façon très générale, il vise l'enseignement et l'apprentissage des connaissances et des habiletés requises pour l'interprétation et l'expression de messages appropriés à l'âge des élèves. Son objet principal consiste à exposer les élèves à un ensemble d'éléments langagiers, et ce, de manière systématique, afin que puissent s'acquérir progressivement la plupart des formes langagières que les spécialistes des sciences du langage considèrent essentielles à l'expression et à l'interprétation de messages en français.

Ses objectifs généraux sont les suivants :

1. Développer la capacité d'interpréter divers types de discours et de textes authentiques écrits et oraux, en tenant compte progressivement de la contribution de chacune de leurs composantes.

2. Développer la capacité d'exprimer des messages de plus en plus complexes, conformes à l'intention de communication, en respectant les règles de l'expression en français.

3. Favoriser la justesse de l'expression et de l'interprétation en explicitant le rapport entre la forme et la fonction d'un riche éventail d'éléments langagiers oraux et écrits provenant de contextes variés.

4. Faciliter la prise de conscience des règles de fonctionnement du français.

La capacité de comprendre et d'exprimer des messages est à n'en pas douter une habileté complexe qui a donné lieu à plusieurs conceptualisations, comme on a déjà pu le constater. Les plus connues sont la compétence de communication telle que proposée par Canale et Swain (1980) et celle du Foreign Service Institute modernisée et adaptée pour le système scolaire par l'American Council for the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). Toute formulation d'objectifs d'enseignement ou d'apprentissage doit donc se rattacher d'une manière ou d'une autre à une représentation des connaissances et des habiletés jugées nécessaires et doit également répartir ces connaissances et ces habiletés selon un ordre quelconque de présentation ou d'acquisition.

3.1 Justification des objectifs généraux

Le syllabus langue met l'accent sur l'explicitation du rapport entre les formes langagières et leurs fonctions et sur la justesse de l'interprétation et de l'expression des messages. En clair, cela signifie que l'approche analytique est privilégiée et que la correction de l'interprétation et de l'expression est recherchée. La formulation des objectifs généraux intègre ces deux aspects. L'interprétation des messages est fondée sur une compréhension progressive de la contribution qu'y apporte chacun des éléments des discours et des textes. En d'autres termes, ce n'est pas le sens général d'un message qu'il faut viser, mais bien une interprétation nuancée intégrant l'ensemble des composantes en tenant compte du niveau des élèves. Dans l'expression des messages, il faut viser le respect des règles de fonctionnement du français, c'est-à-dire la correction de la forme. Il convient toutefois d'attirer l'attention sur le fait qu'il s'agit de messages et non de phrases isolées sans contexte. Pour qu'il y ait message, il faut une intention de communication exprimée à l'aide des formes appropriées du français.

Afin de rendre possible l'emploi des formes requises par l'intention de communication, il faut prévoir l'explicitation des fonctions de chacune des formes langagières du français. Préciser dans quelles circonstances d'énonciation la morphologie verbale du présent peut exprimer le futur, les formes d'adresse convenant au statut de l'interlocuteur, les connecteurs discursifs (*alors* par opposition à *ça fait que*) sont autant de façons d'envisager la mise en évidence des liens existant entre les formes et les fonctions qu'elles peuvent recevoir.

3.2 Les objectifs spécifiques

La capacité d'interpréter et d'exprimer des messages sous-tend un ensemble de connaissances et d'habiletés qui peuvent être et qui ont été analysées de différentes façons.

Le découpage ici retenu est à la fois traditionnel et moderne. Principalement fondé sur les catégories d'analyse développées par les sciences du langage, il n'en fait pas moins une place importante au lexique et à la grammaire avec lesquels tous les professeurs de langue sont familiers. Pour la définition des objectifs spécifiques, les catégories suivantes ont été retenues :

Le lexique fait référence aux unités signifiantes de la langue. C'est donc le vocabulaire au sens traditionnel du terme. Les objectifs de vocabulaire sont définis globalement en termes de domaines de référence (situations de la vie quotidienne, centres d'intérêt, etc.).

La grammaire concerne principalement les éléments systémiques de la langue, soit les règles de prononciation et de construction des phrases (phonologie et morpho-syntaxe). Les objectifs ne portent que sur la prononciation, l'ordre des mots et la morphologie du verbe, même si le contenu grammatical présenté est plus vaste. Les points jugés les plus importants, soit la prononciation, la structure de la phrase et l'usage des fonctions verbales, peuvent en même temps être considérés comme des indices de la maîtrise des autres éléments.

La variété linguistique recouvre, sur le plan de l'expression, l'usage approprié des registres familiers et neutre (formel) et, sur le plan de la compréhension, les parlers régionaux de la francophonie (l'acadien, le québécois, le parisien, etc.). Comme il s'agit de programmes d'études des provinces canadiennes, le registre neutre (la norme) retenu devrait être celui de Radio-Canada. Il conviendra dans tous les cas de se limiter aux registres les moins marqués des parlers régionaux sur le plan de la prononciation et du vocabulaire.

Le discours est un terme générique englobant les types d'énoncés, des unités se situant au niveau de la phrase, et d'autres unités dites discursives, dont la fonction est de relier les énoncés entre eux. Les premières sont les réalisations langagières qui permettent d'exprimer une intention de communication telle que *saluer, s'excuser, demander des renseignements, etc.* Les secondes assurent la cohésion du discours par le lien qu'elles établissent entre les énoncés. Il s'agit, entre autres exemples, de la référence anaphorique lorsque le pronom prend la place d'une personne préalablement identifiée, des connecteurs discursifs qui donnent une certaine structure au discours, tels que *d'abord, par conséquent* et, pour l'oral, *ça fait que, alors, etc.*

Le genre se conçoit en termes de types de textes et de discours (oraux et écrits) dans lesquels l'ensemble des éléments langagiers peuvent être utilisés. Participer à une conversation en face à face n'est pas du même ordre que comprendre un message publicitaire ou présenter un exposé devant un auditoire.

3.3 La répartition selon les niveaux

Les objectifs spécifiques sont répartis **en trois niveaux correspondant approximativement à 360 heures d'enseignement chacun.** Le niveau 1 est prévu pour des élèves commençant en quatrième année jusqu'à la sixième année. Le niveau 2 s'adresse à des élèves fréquentant la septième, la huitième et la neuvième années. Le niveau 3 commence en dixième année et couvre trois années de scolarité, soit jusqu'à la douzième.

Dans leur formulation actuelle, les objectifs tiennent compte de l'**âge** des élèves. Si des modifications devaient être apportées à la séquence prévue, soit en commençant plus tôt ou plus tard, il faudrait revoir l'ensemble des objectifs et plus particulièrement ceux reliés au **lexique** et au **genre**.

Il importe de faire remarquer que *les objectifs de chaque niveau couvrent une période de trois ans*. Il reviendra aux responsables des provinces et éventuellement aux élaborateurs de matériel didactique de formuler les objectifs pour chacune des trois années d'un même niveau et pour chacune des unités didactiques d'une même année.

3.4 La nature des objectifs proposés

La démarche suivie par l'Étude nationale sur les programmes de français en est une d'abord et avant tout d'identification de contenu à partir du cadre général proposé par Stern. Le syllabus langue est fondé sur les catégories descriptives des sciences du langage et donc sur l'inventaire des éléments langagiers. *Le point de vue retenu n'est pas celui de l'apprenant et de ses niveaux de capacité (connaissances et habiletés) comme on les retrouve dans la formulation de l'ACTFL. Dit autrement, le point de départ du syllabus n'est pas une liste de connaissances et d'habiletés dont devrait faire preuve un apprenant débutant, intermédiaire et avancé.*

Les objectifs de chaque niveau sont des objectifs d'enseignement. *Ils spécifient les contenus auxquels les élèves devraient progressivement être exposés.* On peut, comme certains l'ont déjà fait, établir une adéquation entre contenu enseigné et contenu appris. Si tel était le cas, cependant, il conviendrait, pour l'approche pédagogique, de retenir la pédagogie de la maîtrise, car c'est là la seule façon connue d'essayer de s'assurer que tous les contenus enseignés sont effectivement maîtrisés.

Les recherches sur l'acquisition et sur l'apprentissage d'une langue seconde ont montré que le processus d'apprentissage est complexe et qu'il ne suffit pas d'enseigner un élément

quelconque pour qu'il soit acquis. C'est d'ailleurs la reconnaissance de ce fait qui a conduit plusieurs spécialistes à proposer que les contenus langagiers auxquels les apprenants sont exposés soient riches et variés. C'est la voie choisie par le syllabus langue.

Reste entière la question des objectifs d'apprentissage. **Il revient aux provinces de décider quelles sont les exigences qu'elles entendent retenir pour chacun des niveaux.** La maîtrise des formes et de leurs fonctions et donc la justesse de l'expression et, jusqu'à un certain point, la connaissance du fonctionnement de la langue demeurent les aspects à privilégier pour le syllabus langue. Quel est le degré de complexité des messages qu'il convient de fixer comme norme pour chacun des niveaux et quel est le coefficient de tolérance des formes déviantes (qui ne vont pas manquer de se produire) qui serait jugé acceptable, cela relève pour le moment de la spéculation. En outre, et c'est là une variable non négligeable, il y aura entre les contenus et les approches pédagogiques des divers syllabi une interaction qu'il est difficile d'estimer pour le moment.

Pour toutes ces raisons, les provinces paraissent les mieux placées pour déterminer les objectifs d'apprentissage qu'elles jugeront pertinents pour leurs élèves.

3.5 La présentation des objectifs

Outre les trois niveaux et les catégories descriptives (lexique, grammaire, discours, variété, genre), la présentation des objectifs tient compte des quatre savoirs, compréhension de l'oral et de l'écrit et expression orale et écrite. Ce choix a été fait à cause de la tradition du domaine de l'enseignement des langues secondes et par souci de clarté.

La répartition en quatre savoirs a l'avantage d'être familière et de situer des éléments nouveaux (discours, variété, genre) dans un cadre connu. Elle permet, entre autres choses, une modulation des exigences selon les niveaux, celles des habiletés réceptives étant plus élevées, et d'augmenter progressivement celles rattachées à la connaissance de l'écrit. Tenir compte des quatre savoirs n'implique nullement qu'ils soient dissociés sur le plan de l'enseignement, ni même sur celui de l'évaluation.

La liste complète des objectifs est présentée dans les pages qui suivent.

Compréhension de l'oral

Niveau 1

Variété linguistique	neutre, familier
Lexique	situations habituelles de la vie quotidienne et événements d'intérêt
Grammaire	phrases simples au présent, passé composé, imparfait, futur proche et futur simple + verbes irréguliers fréquents
Discours	interprétation correcte, selon le contexte, du sens d'un éventail varié de phrases simples, aux temps connus, portant sur des situations de vie quotidienne
Genre	conversations et narrations contextualisées

Compréhension de l'écrit

Niveau 1

Variété linguistique	neutre
Lexique	correspondance grapho-phonétique, vocabulaire des situations de la vie quotidienne et événements d'intérêt
Grammaire	phrases simples les plus fréquentes et prévisibles relativement à la situation
Discours	interprétation correcte d'énoncés simples traitant de situations de la vie quotidienne, y compris celle de l'anaphore[1] pour les pronoms personnels et possessifs
Genre	messages sociaux ritualisés, dialogues sur des sujets familiers, courts passages narratifs sur des situations de la vie quotidienne, annonces, messages publicitaires

[1]Il s'agit principalement des pronoms dont le référent se trouve dans l'énoncé précédent : Hélène viendra demain seulement. *Elle* a manqué l'avion.

Expression orale

Niveau 1

Variété linguistique	neutre, familier
Lexique	vocabulaire limité aux situations de la vie quotidienne et aux événements d'intérêt
Grammaire	phrases simples respectant l'ordre des mots, morphologie des temps présent, passé composé et futur proche pour les verbes connus et celle d'une dizaine de verbes irréguliers fréquents, prononciation des voyelles et des consonnes et principales courbes intonatoires
Discours	utilisation appropriée au contexte d'un éventail varié d'énoncés simples se rapportant à des situations de la vie quotidienne; cohérence dans l'enchaînement de deux ou trois énoncés; utilisation correcte des marques de cohésion; début et clôture adéquats d'une courte conversation; techniques de maintien de la communication (« Répétez », « Je ne comprends pas », etc.)
Genre	conversation à deux interlocuteurs en face à face avec des pairs et des adultes connus (dialogue)

Expression écrite

Niveau 1

Variété linguistique	neutre
Lexique	correspondance grapho-phonétique du vocabulaire relié aux situations de la vie quotidienne
Grammaire	transcription de phrases simples familières
Discours	composition de messages simples comprenant un énoncé, utilisation appropriée de la morphologie verbale du présent
Genre	courts messages reliés aux situations de la vie quotidienne, informations personnelles, listes, affiches, messages téléphoniques, invitations

Compréhension de l'oral

Niveau 2

Variété linguistique	neutre, familier, régional peu marqué
Lexique	activités sociales rituelles (mariages, anniversaires, fêtes, etc.), centres d'intérêt
Grammaire	phrases simples et complexes à tous les temps verbaux utilisés à l'oral
Discours	interprétation correcte, selon le contexte, de la signification d'énoncés simples et complexes portant sur des activités sociales rituelles et sur des centres d'intérêt, et de quelques connecteurs discursifs
Genre	conversations (échange sur une partie de hockey dans la salle de classe) et narrations (texte seulement, sans le support de l'image) décontextualisées relativement au cadre physique, conversations à trois interlocuteurs en face à face, annonces, messages publicitaires, courtes émissions de radio et de télévision

Compréhension de l'écrit

Niveau 2

Variété linguistique	neutre
Lexique	activités sociales rituelles, centres d'intérêt
Grammaire	phrases simples et complexes et principaux marqueurs de la temporalité
Discours	interprétation correcte des énoncés simples et complexes traitant de centres d'intérêt et d'activités sociales rituelles, de leurs marqueurs temporels et des connecteurs discursifs[1]
Genre	messages reliés aux activités sociales rituelles; textes informatifs sur des centres d'intérêt ou sur des sujets d'actualité; textes narratifs (nouvelles, biographies); courts textes incitatifs (messages publicitaires, sollicitations diverses)

[1]Les connecteurs discursifs sont les éléments qui permettent de faire le lien entre les énoncés : en conséquence, d'ailleurs, d'abord, ensuite, etc.

Expression orale

Niveau 2

Variété linguistique	neutre, familier
Lexique	vocabulaire relié aux centres d'intérêt et aux activités sociales rituelles
Grammaire	phrases simples et complexes impliquant l'utilisation d'un verbe, en respectant l'ordre des mots, la morphologie de l'imparfait et les fonctions respectives de l'imparfait et du passé composé; morphologie du subjonctif pour les verbes se conjuguant sur le modèle d'*aimer* et celle des verbes connus se conjuguant sur le modèle de *écrire* ou *lire*, ou *pleuvoir* ou *recevoir* pour l'ensemble des temps; prononciation: la plupart des combinaisons de phonèmes et des suprasegmentaux
Discours	utilisation appropriée au contexte d'énoncés simples et de quelques énoncés complexes comportant l'utilisation de deux verbes, se rapportant aux activités sociales rituelles et à des centres d'intérêt. Utilisation appropriée de chevilles de remplissage ou de ponctuants (alors, puis...) et de l'interruption et de la reprise de parole au cours d'une conversation
Genre	conversation à trois interlocuteurs et plus en face à face avec des pairs et des personnes adultes connus et inconnus; narration devant un auditoire

Expression écrite

Niveau 2

Variété linguistique	neutre
Lexique	vocabulaire relié à des centres d'intérêt et à des activités sociales rituelles
Grammaire	phrases simples comportant l'utilisation appropriée de la morphologie verbale (présent, passé composé, imparfait et futur)
Discours	messages reliés aux événements de la vie quotidienne ou à des centres d'intérêt; enchaînement de plusieurs énoncés, anaphore, séquence et comparaison
Genre	courtes lettres adressées à des pairs ou à des membres de la famille, messages publicitaires, annonces, courts articles de journal, brèves narrations

Compréhension de l'oral

Niveau 3

Variété linguistique	neutre, familier, régional éloigné géographiquement
Lexique	vocabulaire relié aux sujets d'intérêt général
Grammaire	phrases complexes comportant l'utilisation de deux verbes, concordance et locutions adverbiales
Discours	interprétation correcte, selon le contexte, d'énoncés simples et complexes portant sur des sujets d'intérêt général
Genre	messages informatifs, descriptifs et narratifs sur des sujets d'intérêt général (bulletins de nouvelles, entrevues, émissions d'information à la radio et à la télé); courts textes argumentatifs et incitatifs (conférences, exposés)

Compréhension de l'écrit

Niveau 3

Variété linguistique	neutre
Lexique	vocabulaire relié aux sujets d'intérêt général
Grammaire	phrases simples et complexes à tous les temps verbaux utilisés à l'écrit
Discours	interprétation correcte des phrases complexes, des marqueurs temporels, des marques de cohésion[1] et des connecteurs discursifs[2] propres à la langue écrite, reliés à des sujets d'intérêt général
Genre	textes informatifs et descriptifs sur des sujets d'intérêt général (articles de journaux ou de revues); textes narratifs (romans); courts textes argumentatifs ou incitatifs (lettres à l'éditeur, etc.)

[1]tels que les pronoms possessifs : « La mère de mon mari est arrivée hier. *La mienne* arrive aujourd'hui ».
[2]tels que *par conséquent, puisque, etc.*

Expression orale

Niveau 3

Variété linguistique	neutre, familier
Lexique	vocabulaire relié aux sujets d'intérêt général
Grammaire	phrases complexes impliquant l'utilisation de deux verbes, la morphologie des temps verbaux les plus fréquemment utilisés à l'oral, y compris les règles de la concordance des temps; la prononciation de toutes les combinaisons de phonèmes et des suprasegmentaux
Discours	utilisation appropriée au contexte d'énoncés simples et complexes se rapportant à des sujets d'intérêt général et des connecteurs discursifs propres à l'oral, en respectant la morphologie verbale de l'oral
Genre	conversation en face à face avec plusieurs interlocuteurs (groupe de discussion), narration et exposé (argumentatif et incitatif) devant un auditoire

Expression écrite

Niveau 3

Variété linguistique	neutre
Lexique	vocabulaire relié aux sujets d'intérêt général
Grammaire	phrases simples et quelques phrases complexes; morphologie du subjonctif présent et concordance des temps pour le cas des phrases complexes
Discours	unités discursives propres à la structure du paragraphe de type descriptif ou narratif, y compris la concordance verbale au niveau du texte
Genre	correspondance, résumé, prise de notes, textes descriptif ou narratif sur des sujets de vie quotidienne ou d'actualité

CHAPITRE 4

LES CONTENUS

Depuis de nombreuses années, un consensus s'est établi sur la nécessité d'élargir le contenu de l'enseignement d'une langue seconde à d'autres catégories que celles de la phonologie et de la morpho-syntaxe. Cependant, le débat reste ouvert sur la liste des éléments que doit comprendre un syllabus.

Dans l'état actuel des connaissances, il semble souhaitable d'exposer l'élève à une variété aussi large que possible d'éléments plutôt que de se limiter à un sous-ensemble dont la pertinence pour l'apprentissage de la langue seconde n'est pas clairement démontrée. Prendre la voie exclusive du notionnel, du fonctionnel ou du structural, pour séduisante qu'une telle solution puisse être, comporte des risques qu'il serait imprudent de nier. Ce n'est d'ailleurs pas la stratégie qu'envisageait Stern (1986), qui voyait dans les sciences du langage une possibilité d'enrichissement du contenu de l'enseignement par-delà les apports de la linguistique. Sans refuser de tenir compte des unités grammaticales, il lui semblait tout aussi important, sinon plus, que le syllabus langue intègre les principaux concepts de l'analyse fonctionnelle :

1. **Le contexte de l'acte de communication est connu** - l'environnement physique, le cadre ou la situation sont définis.

2. **Le choix des thèmes est motivé** - le thème des messages de l'enseignement ou du matériel n'est pas arbitraire et résulte d'un choix rationnel.

3. **Les participants sont identifiés** - les protagonistes sont identifiés, leurs rôles et leurs statuts respectifs sont précisés.

4. **L'accent est mis sur les intentions des participants** - il faut faire porter l'attention sur les actes de langage et sur la fonction des énoncés au double point de vue du locuteur et de l'interlocuteur.

5. **Le contenu a primauté sur la forme** - priorité doit être accordée au sens des messages, à l'intention de communication.

6. **La norme linguistique et la variation sociolinguistique doivent être prises en compte** - on doit insister pour que les formes utilisées soient appropriées à la situation et aux rôles des participants.

7. **Le discours doit occuper une place centrale** - les caractéristiques du discours doivent être enseignées, incluant la nature imprévisible des formes langagières.

Ce sont ces paramètres qui ont principalement inspiré le choix des catégories pour la sélection du contenu du syllabus langue.

4.1 Les catégories du syllabus langue

Au premier niveau se retrouvent les deux grandes catégories *usage* et *emploi* qui représentent les deux extrémités d'un continuum. Le niveau subséquent comprend *le contexte*, *le discours* et *la grammaire*.

Usage et emploi - Le contenu se subdivise en deux catégories principales, usage et emploi, suivant la distinction proposée par Widdowson (1978;1981). *Usage* fait référence à la connaissance des règles linguistiques alors qu'*emploi* correspond à la capacité de se servir des règles pour communiquer de façon efficace. Le sens donné à **règles** dans le cadre du syllabus langue n'est pas limité à la grammaire et comprend les règles d'emploi, c'est-à-dire toute régularité ou norme reliée au fonctionnement de la langue telle qu'elle est utilisée par les locuteurs francophones de naissance. Néanmoins, ce sont les règles grammaticales qui représentent le mieux ce qu'il faut entendre par usage.

Contexte - Contexte est un terme générique qui recouvre l'ensemble des paramètres susceptibles d'influencer le choix des formes langagières. Pour Stern, les principaux éléments à considérer étaient le cadre général dans lequel se déroule l'acte de communica-

tion, les rôles et les statuts des participants, et présumément le thème ou l'objet de la communication. Dans *Un niveau-seuil*, une situation de communication comprend le lieu, les circonstances, les domaines de référence (le contenu du message), le statut social des interlocuteurs et la nature de l'acte d'énonciation (les raisons de l'intervention du locuteur).

L'emploi de la langue est nécessairement contextualisé et, pour cette raison, la catégorie *contexte* revêt une importance primordiale dans le cadre du syllabus langue. Ce sont en effet les éléments du contexte qui permettent de juger du caractère approprié du choix des formes et de la justesse de l'interprétation des messages. L'énumération des contextes dans lesquels les élèves de différents âges pourront utiliser les éléments langagiers proposés n'est cependant pas du ressort du syllabus langue, mais bien de celui du syllabus communicatif/expérientiel. Il faudra donc se référer à la liste comprise dans le rapport du Groupe de travail sur ce dernier syllabus pour contextualiser les éléments langagiers du syllabus langue, en portant principalement attention au rôle des participants, au thème de la communication et au cadre général dans lequel l'acte d'énonciation se situe. *Ceci n'exclut cependant pas que des contextes limités soient créés pour servir de support à la présentation ou à l'utilisation de certaines unités du syllabus langue*. Il reviendra aux professeurs ou aux élaborateurs de matériel didactique de proposer, le cas échéant, des contextes additionnels adaptés à l'âge des élèves.

Discours - Discours fait référence à l'emploi de la langue et donc à l'utilisation des formes langagières pour exprimer une intention de communication dans un contexte dont les paramètres sont précisés. Lorsque la langue est employée comme instrument pour atteindre un but, il s'agit alors de discours (Gardner, 1984). Les énoncés, contrairement aux phrases qui existent dans l'abstrait, se produisent entre des individus dans un contexte donné. Le terme *discours* s'entend habituellement au sens d'un enchaînement d'énoncés et c'est pour cette raison d'ailleurs qu'on parle d'unités dépassant le cadre de la phrase comme étant des unités discursives, tels les connecteurs *puisque, car, par conséquent*.

Discours est donc utilisé ici dans le sens général de langue contextualisée. Pour la présentation des éléments langagiers, la catégorie *discours* se subdivise en *fonctions (actes de langage)* avec des exemples de *réalisations langagières* et en *unités discursives* réparties en *unités conversationnelles* et *textuelles*.

Les fonctions langagières

La fonction correspond à l'intention énonciative du locuteur et est ici synonyme d'acte de parole, terme employé dans *Un niveau-seuil*. Ce terme a été choisi de préférence à acte de parole à cause de son usage répandu dans le monde anglophone et même francophone par

extension du sens donné à syllabus fonctionnel. Les spécialistes francophones de la pragmatique utilisent « actes de langage » pour désigner le même phénomène.

La fonction langagière consiste en la réalisation d'une action, d'un type d'acte social, définie par la relation qui s'établit, au moyen de l'énonciation, entre le locuteur et l'allocutaire. Les actions dont il s'agit sont du genre *ordre, promesse, requête, question, avertissement, conseil*, etc. La réalisation langagière d'une fonction peut prendre plusieurs formes différentes. *Demander de faire quelque chose*, par exemple ouvrir la fenêtre, peut prendre la forme impérative *Ouvre la fenêtre*, la forme interrogative *Veux-tu ouvrir la fenêtre?* ou celle d'une demande indirecte à la forme interrogative telle que *Vous ne trouvez pas qu'il fait froid ici?*, selon les circonstances de l'énonciation. C'est le contexte qui détermine le choix de la réalisation langagière appropriée et qui en détermine l'interprétation. Il n'y a pas de correspondance structurale entre la fonction et l'énoncé qui la réalise. Sous une même fonction peuvent donc se retrouver plusieurs réalisations, chacune d'entre elles n'étant acceptable que dans un nombre limité de contextes. L'emploi d'une réalisation langagière donnée dépend des circonstances dans lesquelles la fonction langagière doit s'exprimer, ce qui signifie que *les énoncés se retrouvant classés sous une même fonction ne sont pas interchangeables*. Cependant, il peut arriver que deux réalisations langagières soient admissibles pour un contexte donné. Le choix dépend alors de l'intention du locuteur, du ton qu'il veut donner au message, selon son style et sa personnalité.

Plusieurs auteurs n'ont pas manqué de souligner qu'une liste de réalisations langagières s'apparentait à une liste de structures. La différence est pourtant fondamentale et il est important de le signaler. Une structure est une phrase, c'est-à-dire une entité abstraite de la langue, à laquelle il est possible d'assigner un sens littéral sans égard au contexte. Par contre, un énoncé, une réalisation langagière, ne peut être interprété qu'en référence à son contexte d'énonciation. L'interprétation d'un énoncé tel que « *Il fait beau aujourd'hui!* » alors qu'il pleut à verse ou « *Elle est gentille!* » alors que la dame vient de répondre de manière impolie, sera complètement erronée si le contexte d'énonciation n'est pas mentionné.

De la même façon, le caractère approprié ou non de l'énoncé ne peut s'évaluer qu'en fonction des circonstances dans lesquelles il est prononcé, notamment pour le cas des formules d'adresse, dont le choix dépend du statut social de l'interlocuteur.

Les unités discursives

Les unités discursives, par opposition aux fonctions, sont celles qui servent à l'organisation de la conversation et du texte. Ce sont, de façon générale, des éléments dont l'emploi s'avère nécessaire pour l'enchaînement des énoncés et qui s'interprètent dans le cadre d'une séquence d'énoncés. Choisir en français les formes appropriées pour commencer une

conversation selon le contexte suppose qu'il y aura par la suite d'autres énoncés que « *Pardon, Madame* ». Ce sont là les unités conversationnelles qu'il faut connaître pour communiquer selon les normes de la communauté linguistique visée. Des règles semblables existant dans la plupart des langues, tous les locuteurs savent jusqu'à un certain point comment participer à une conversation. Ce qui est ici mis en évidence, c'est la connaissance des formes qui permettent, par exemple en français, d'interrompre une personne qui parle ou de clore une conversation dans différents contextes d'énonciation.

Les unités textuelles sont celles qui servent à la cohésion du texte - oral ou écrit - et dont le sens dépend de la séquence des énoncés qui précède ou qui suit. Le recours à *d'abord* permet d'annoncer le premier terme d'une énumération et précède donc les énoncés auxquels il renvoie. En revanche, dans la séquence « *Paul est parti pour Paris hier. Il a pris le train de 17 heures* », *il* désigne *Paul* dans l'énoncé précédent et ne peut être interprété que si la personne a préalablement été identifiée.

Les unités du discours permettent d'attirer l'attention sur les moyens utilisés en français pour enchaîner les énoncés, qu'il s'agisse de conversations (textes dialogaux) ou d'une séquence d'énoncés prononcés par une même personne (textes monologaux). Les adjectifs *dialogal* et *monologal* servent à décrire la forme que prend l'enchaînement des énoncés dans la terminologie de Roulet (1985).

Grammaire

Les unités grammaticales sont celles qui ont une fonction systémique dans la langue, en l'occurrence les éléments phonologiques et morpho-syntaxiques. Ce sont les composantes structurales reliées à l'organisation et au fonctionnement de la langue, par exemple les pronoms et les formes interrogative et négative. Elles sont énumérées principalement pour s'assurer que les contextes d'emploi du français proposés aux élèves permettront d'exposer ceux-ci à la totalité des phénomènes grammaticaux répertoriés, même ceux ayant une fréquence plus faible d'utilisation dans la langue. Il n'est pas impensable que les contextes proposés aux élèves puissent ne pas comprendre certains des éléments systémiques inventoriés, puisque le choix des thèmes et des situations relèvera en grande partie d'autres critères. La liste telle que définie servira, en particulier, à vérifier que le contenu grammatical est suffisamment diversifié.

4.2 Les sources de l'inventaire

La liste des fonctions langagières et d'un certain nombre de leurs réalisations a été dressée en comparant les programmes d'études de l'Alberta, de l'Ontario, du Québec et de la

Saskatchewan, les méthodes d'enseignement *Cartes sur table*, *Archipel* et les documents du Conseil de l'Europe élaborés dans le cadre du projet Langues vivantes, notamment *Un niveau-seuil*. Si un chevauchement assez important a pu être observé entre ces documents, il faut constater également des différences notables au niveau, entre autres, des réalisations langagières. Une fois toutes les vérifications faites en termes de pertinence pour le milieu scolaire, ce sont les programmes de l'Alberta et du Québec qui ont servi de points de référence principaux. La même démarche a été suivie pour établir la liste du contenu grammatical. L'identification des unités discursives, conversationnelles et textuelles s'est faite à la suite d'une recension des écrits ayant porté sur les principaux concepts définis par les sciences du langage, plus particulièrement par les auteurs qui se sont intéressés à l'analyse du discours et à celle de la conversation.

4.3 Conclusion

L'inventaire du contenu comprend des unités contextuelles, des unités discursives et des unités grammaticales. La liste des unités contextuelles n'est pas présentée par le syllabus langue mais fait partie intégrante de son contenu. L'inventaire du contenu réparti selon les catégories décrites précédemment et classé selon les niveaux 1, 2 et 3 est présenté dans les pages qui suivent.

SYLLABUS LANGUE - CONTENUS PROPOSÉS - NIVEAU 1

EMPLOI					USAGE
CONTEXTE	DISCOURS				GRAMMAIRE
	Fonctions	Exemples de réalisations langagières	Unités discursives: conversation	Unités discursives: textes	
Les contextes proviennent des contenus proposés par les syllabi 1 communicatif/expérientiel 2 culture 3 formation langagière générale et des situations langagières appropriées à l'âge des élèves quand il est nécessaire de prévoir des contextes additionnels limités pour servir de support à la présentation de certaines unités du syllabus langue	Saluer de façon appropriée à la personne au moment du jour	Bonjour X (à un adulte) Salut X (à un pair) Bonjour! Bonsoir!	Prendre la parole Interrompre quelqu'un. Excuse-moi Est-ce que je peux parler? Écoute(z)	L'anaphore Le pronom personnel Louise va à Montréal Elle prend le train L'adjectif possessif Pierre va chez ses parents. Son père est malade	Le nom masculin, féminin, singulier, pluriel Le pronom personnel sujet: je, tu, il, etc objet direct: me, te, le, etc objet indirect: me, te, lui, etc tonique moi, toi, lui, etc réfléchi: me, te, se, etc Le pronom indéfini on, quelqu'un, quelques-uns, plusieurs
	Prendre congé de façon appropriée	Au revoir! À lundi! Bonne fin de semaine!	Laisser la parole En marquant l'accord en arrière-plan: Oui, (ah) oui, hum! En marquant la surprise Oh là là!	Les marqueurs de structuration à l'oral bon, ben, pis, puis	
	Présenter quelqu'un	Voici mon père Ça, c'est mon père		Les introducteurs d'arguments mais, parce que	
	Remercier	Merci beaucoup! Je vous/te remercie!	Commencer une conversation Salutations appropriées Vocatifs		
	Identifier soi-même	Je suis X Je m'appelle X			
	une personne	C'est ma mère Ça, c'est ma mère			

Les contextes proviennent des contenus proposés par les syllabi 1 communicatif/expérientiel 2 culture 3 formation langagière générale et des situations langagières appropriées à l'âge des élèves quand il est nécessaire de prévoir des contextes additionnels limités pour servir de support à la présentation de certaines unités du syllabus langue	un animal	Il/elle s'appelle X Ça, c'est Fido	Réparation et correction: Mon. Pardon	Le pronom relatif: qui, que, ce qui, ce que
	un objet	Ça, c'est ma chambre Ici, c'est la chambre de mon frère	Chevilles de remplissage Tu sais, Hein, Vous savez	Le pronom objet indirect: en Le pronom objet direct: y
	un événement	Aujourd'hui, c'est la St-Valentin		L'article défini: le, la, les, l', (à le) au, à la, (à les) aux, (de le) du, de la, (de les) des indéfini: un, une, des
	un lieu	C'est la patinoire		L'adjectif qualificatif: masculin, féminin, singulier, pluriel, place dans la phrase, les qualificatifs désignant les couleurs démonstratif: ce, cet/te, ces
	Donner un renseignement d'ordre personnel le nom l'âge le nom de l'école le niveau scolaire le numéro de téléphone l'adresse	Je m'appelle J'ai X ans Je vais à l'école Pie XII Je suis en 4e année C'est le 333-0000 C'est 200, rue Morin, à Laval Je demeure au 50, boulevard de la Concorde J'habite avenue des Pins		

SYLLABUS LANGUE - CONTENUS PROPOSÉS - NIVEAU 1 (suite)

EMPLOI				USAGE
CONTEXTE	DISCOURS			GRAMMAIRE
	Fonctions	Exemples de réalisations langagières	Unités discursives conversation	Unités discursives texte	
Les contextes proviennent des contenus proposés par les syllabi 1 communicatif/expérientiel 2 culture 3 formation langagière générale et des situations langagières appropriées à l'âge des élèves quand il est nécessaire de prévoir des contextes additionnels limités pour servir de support à la présentation de certaines unités du syllabus langue	la date de naissance le lieu de naissance la nationalité	C'est le 27 février À Trois-Rivières Je suis canadien Non, je ne suis pas portugais			numéral indéfini tout, aucun, plusieurs, quelqu'un, chaque, même, certain La forme négative (ne) ... pas (de); (ne) ... rien; (ne) ... plus La forme interrogative intonation, est-ce que (à l'oral); les mots interrogatifs où, comment, qui, à qui, qu'est-ce que, qu'est-ce qui, quel, à
	sa situation par rapport aux membres de sa famille immédiate	J'ai un frère/une soeur, j'ai quatre frères mais j(e n')ai pas de soeur, j(e n')ai pas de frère ni de soeur			
	Exprimer son goût pour un objet	J'aime les fraises Ton foulard jaune est pas beau			
	Exprimer sa préférence				

Les contextes proviennent des contenus proposés par les syllabi 1 communicatif/expérientiel 2 culture 3 formation langagière générale et des situations langagières appropriées à l'âge des élèves quand il est nécessaire de prévoir des contextes additionnels limités pour servir de support à la présentation de certaines unités du syllabus langue

pour un animal

J'aime mieux les chiens
Je préfère ma perruche
Le cheval est mon animal préféré (à l'écrit)

pour un objet

J'aime mieux le lait glacé

pour un évènement

Je préfère Noël. C'est l'été que je préfère
J'aime mieux les films que les concerts

pour une activité

J'aime mieux lire. Jouer à la balle est mon sport préféré

pour un lieu

Je préfère le métro
J'aime mieux le parc

Exprimer de l'antipathie

pour une personne

Non, j'aime pas X
Il est pas mon ami

quel, de quoi, quand, pourquoi, avec qui (est-ce que), lequel, laquelle, lesquels, lesquelles, combien

La forme impersonnelle "il y a"

Le temps
Expression de l'action
présent
Elle prend l'autobus
futur proche: Elle va chanter
futur lointain: Tu vas étudier
passé composé
J'ai parlé
passé récent: Je viens de finir
imparfait
action répétitive ou habituelle
Je chantais,

SYLLABUS LANGUE - CONTENUS PROPOSÉS - NIVEAU 1 (suite)

EMPLOI				USAGE
CONTEXTE	DISCOURS			GRAMMAIRE
	Fonctions	Exemples de réalisations langagières	Unités discursives conversation	Unités discursives texte	
Les contextes proviennent des contenus proposés par les syllabi 1 communicatif/expérientiel 2 culture 3 formation langagière générale et des situations langagières appropriées à l'âge des élèves quand il est nécessaire de prévoir des contextes additionnels limités pour servir de support à la présentation de certaines unités du syllabus langue	pour un animal	Elle est pas fine/gentille (N B ne ... pas, à l'écrit) J'aime pas mon chat			L'état passé des personnes et des choses J'étais malade
	Demander un avis sur une action accomplie	Qu'est-ce que tu en penses? Etes-vous d'accord? C'est correct?			Circonstants de temps - antériorité avant, maintenant
	Offrir un objet	Veux-tu/ voulez-vous les ciseaux? C'est pour toi/vous J'ai quelque chose pour toi			La forme impérative
	un service	Est- ce que je peux t'/vous aider? Je peux vous aider?			La forme pronominale La quantité les quantifiants du, de l', de la, des, un peu (de), beaucoup (de), assez (de), trop de, quelques, un

Les contextes proviennent des contenus proposés par les syllabi 1 communicatif/expérientiel 2 culture 3 formation langagière générale et des situations langagières appropriées à l'âge des élèves quand il est nécessaire de prévoir des contextes additionnels limités pour servir de support à la présentation de certaines unités du syllabus langue

Accepter
un objet

Oui, s'il te/ vous plaît
Merci beaucoup

un service

Oui, s'il te/ vous plaît
Certainement
Avec plaisir

Refuser
un objet
un service

Non, merci
Non, merci

Demander une permission

Est-ce que je peux aller chez X?
Je peux manger un bonbon, s'il te plaît?

Refuser une permission

Non, tu peux pas aller chez X
Je te permets pas de prendre mon crayon
C'est défendu/ interdit
Je veux pas que tu manges ma pomme

Exprimer l'obligation d'accomplir une action

Tu es obligé d'aller au magasin
Tu dois inviter ta tante

un verre de, un kilo de

Expressions de lieux

Les prépositions
devant les noms de pays, de provinces et de villes
devant les noms de personnes

Expressions de la fréquence
jamais, toujours, quelquefois, souvent

La possession
nom complément indiquant la possession

La comparaison
comparatifs et superlatifs aussi, le/ la/ les moins/ plus

SYLLABUS LANGUE - CONTENUS PROPOSÉS - NIVEAU 1 (suite)

EMPLOI				USAGE
CONTEXTE	DISCOURS			GRAMMAIRE
	Fonctions	Exemples de réalisations langagières	Unités discursives conversation	Unités discursives texte	
Les contextes proviennent des contenus proposés par les syllabi 1 communicatif/expérientiel 2 culture 3 formation langagière générale et des situations langagières appropriées à l'âge des élèves quand il est nécessaire de prévoir des contextes additionnels limités pour servir de support à la présentation de certaines unités du syllabus langue	Proposer d'agir	Veux-tu venir au parc? Tu viens chez Nicole? Viens-tu faire du ski?			Adverbes/ locutions adverbiales à droite, à gauche, à l'heure, aujourd'hui, beaucoup (de), bien, combien, comme, comment, d'accord, demain, derrière, dessous, dessus, doucement, hier, ici, là, lentement, loin, mal, non, ne pas, ne plus, ne rien, oui, pas de, peu, pourquoi, près, probablement, proche, puis, quand,
	Demander d'accomplir une action	Viens ici Tu veux ouvrir ton livre? Soulignez!			
	Informer de son état physiologique	Très bien, merci Ça (ne) va pas J'ai mal à la tête Je (ne) me sens pas bien			
	Exprimer des sentiments la surprise	Quelle surprise! (à l'écrit) Oh là là, c'est impossible! C'est incroyable!			

Les contextes proviennent des contenus proposés par les syllabi 1 communicatif/expérientiel 2 culture 3 formation langagière générale et des situations langagières appropriées à l'âge des élèves quand il est nécessaire de prévoir des contextes additionnels limités pour servir de support à la présentation de certaines unités du syllabus langue	l irritation	Ca me dérange Elle me fatigue Je suis fâché contre mon frère Tu m'agaces	rien, si, tout, très, vite, y
	la peur	J'ai peur des chiens J'ai peur de rien	Comparaison bon/bonne, le mieux, le moins, le plus, mal, mauvais(e), mieux, moins, peu, plus, plus mal
	l appréciation d un événement d une action	La fête était belle Le film était pas drôle J'aime jouer à la belle J'ai pas aimé ça	Pronoms indéfinis personne, plusieurs, quelque chose, tout(e), tous, toutes, quelqu'un
	Donner la localisation d une personne	Il est dans la classe Il n'est pas ici	Prépositions/locutions prépositives à, après, avant, avec, chez, contre, dans, de, derrière, devant, entre, pendant, près de, pour, sans, sous, sur, vers, voici, voilà
	d un objet	Tes livres sont sur ton lit Le jeu n'est pas dans la boite	
	d un animal	Le chien est sous le lit Le chat est à côté du bureau	

SYLLABUS LANGUE - CONTENUS PROPOSÉS - NIVEAU 1 (suite)

EMPLOI				USAGE
CONTEXTE	DISCOURS			GRAMMAIRE
	Fonctions	Exemples de réalisations langagières	Unités discursives conversation	Unités discursives texte	
Les contextes proviennent des contenus proposés par les syllabi 1 communicatif/expérientiel 2 culture 3 formation langagière générale et des situations langagières appropriées à l'âge des élèves quand il est nécessaire de prévoir des contextes additionnels limités pour servir de support à la présentation de certaines unités du syllabus langue	d'un lieu	C'est devant l'école Les crayons sont ici			Conjonctions/ locutions conjonctives: comme, et, mais, ou, parce que, quand
	Exprimer le désir d'obtenir un objet	Je veux ce ballon s'il te plait Je voudrais une pomme Je peux avoir le grand livre?			Prononciation des voyelles et des consonnes et utilisation des principales courbes intonatoires
	de faire quelque chose	Je veux partir Je voudrais regarder la télé Je peux aller au parc?			
	Caractériser une personne	Ses cheveux sont raides Elle a les yeux bruns Il porte des lunettes			
	un animal	La souris est grise			

Les contextes proviennent des contenus proposés par les syllabi 1 communicatif/expérientiel 2 culture 3 formation langagière générale et des situations langagières appropriées à l âge des élèves quand il est nécessaire de prévoir des contextes additionnels limités pour servir de support à la présentation de certaines unités du syllabus langue		Un cheval est plus gros qu un cochon
	un objet	Il est rouge C est sucré Le gâteau est plus sucré que le biscuit
	Formuler une invitation comprenant le nom de l événement	Je t invite à une partie de sucre Viens-tu au souper de Pâques? Est-ce que tu viens à ma fête?
	le jour	C est lundi Ce sera jeudi Ça va être le 23 avril
	le lieu	Ce sera à l école Ça va être chez moi
	les participants	Jean sera là Tous mes amis vont venir
	Présenter des excuses	Excuse-moi Pardon, madame

SYLLABUS LANGUE - CONTENUS PROPOSÉS - NIVEAU 1 (suite)

EMPLOI				USAGE
CONTEXTE	DISCOURS			GRAMMAIRE
	Fonctions	Exemples de réalisations langagières	Unités discursives. conversation	Unités discursives. texte
Les contextes proviennent des contenus proposés par les syllabi 1 communicatif/expérientiel 2 culture 3 formation langagière générale et des situations langagières appropriées à l'âge des élèves quand il est nécessaire de prévoir des contextes additionnels limités pour servir de support à la présentation de certaines unités du syllabus langue	Demander de répéter	Pardon? Qu'est-ce que tu dis? Voulez-vous répéter?		
	Exprimer son amitié pour une personne	J'aime Marie C'est mon ami Ma meilleure amie, c'est Nicole		
	pour un animal	J'aime bien mon canari		
	Exprimer son intention d'accomplir ou non une action	Je vais skier avec Caroline Je vais pas chez ma tante		
	Exprimer sa capacité ou son incapacité d'accomplir une action	Oui, je peux (faire ça) Je suis capable de jouer		

Les contextes proviennent des contenus proposés par les syllabi 1 communicatif/expérientiel 2 culture 3 formation langagière générale et des situations langagières appropriées à l âge des élèves quand il est nécessaire de prévoir des contextes additionnels limités pour servir de support à la présentation de certaines unités du syllabus langue	Exprimer les raisons d un comportement	Je porte mon chandail parce qu il fait froid Il est arrivé en retard parce qu il a manqué l autobus C est parce qu il a manqué l autobus
	Décrire le temps qu il fait	Il fait beau Il neige

SYLLABUS LANGUE - CONTENUS PROPOSÉS - NIVEAU 2

EMPLOI				USAGE
CONTEXTE	DISCOURS			GRAMMAIRE
	Fonctions	Exemples de réalisations langagières	Unités discursives. conversation	Unités discursives. texte	
Les contextes proviennent des contenus proposés par les syllabi 1 communicatif/expérientiel 2 culture 3 formation langagière générale et des situations langagières appropriées à l'âge des élèves quand il est nécessaire de prévoir des contextes additionnels limités pour servir de support à la présentation de certaines unités du syllabus langue	Saluer et répondre aux salutations	Bonjour M / Madame Comment ça va? Ça va? Comment vas-tu/ allez vous? Bien, merci Pas mal Assez bien	Prendre la parole: s'objecter: oui, mais interrompre quelqu'un attends (ez), je t'arrête introduire un nouveau sujet de conversation: à propos, au fait	L'anaphore: le pronom démonstratif: Ce sont mes voisins Celui qui parle s'appelle Jean l'adjectif démonstratif: La Presse est un journal populaire au Québec Ce quotidien paraît aussi le dimanche	Les pronoms personnels réfléchis me, te, se, etc
	Prendre congé	Au revoir À tout à l'heure À la prochaine			Les pronoms indéfinis on, plusieurs, quelqu'un, quelques-uns
	Exprimer de bons souhaits	Bonne journée Bonne soirée Bonne chance Bonne fête	Donner la parole: en posant une question: tu mets ça où? Qu'est-ce que tu en penses? en incitant: Alors, raconte. Je t'écoute	Les marqueurs de structuration à l'oral: alors, eh bien, ben alors, puis alors, alors bon, ça fait que	Les pronoms relatifs qui, que, ce qui, ce que
	Trinquer	Santé! À votre santé!			La forme négative (ne) ... pas encore, (ne) ... personne, (ne) jamais, (ne) ... que
	Remercier (rituel)	Merci! Merci bien! Merci beaucoup!			

Les contextes proviennent des contenus proposés par les syllabi 1 communicatif/expérientiel 2 culture 3 formation langagière générale et des situations langagières appropriées à l'âge des élèves quand il est nécessaire de prévoir des contextes additionnels limités pour servir de support à la présentation de certaines unités du syllabus langue	Remercier en mentionnant l'objet	Merci bien pour le livre C'est très beau Je te remercie infiniment pour le cadeau Je te remercie de ton aide	Garder la parole laisse-moi parler; attends un instant/ moment	L'introducteur d'arguments à l'oral car	L'interrogation par inversion avec la particule "tu": Tu veux-tu? (oral)
	Répondre à un remerciement	De rien! Ça m'a fait plaisir Il y a pas de quoi! Je t'/ vous en prie	Laisser la parole en marquant l'accord en arrière-plan d'accord, bien sur, oui, c'est ça	Les introducteurs de conclusions à l'oral donc, alors	Le temps expression de l'action présent d'habitude: le samedi, elle va au cinéma présent au sens du futur: demain, je pars pour Montréal futur simple: elle viendra l'an prochain conditionnel présent subjonctif présent
	Présenter des excuses (rituel)	Oh, pardon! Pardonnez-moi	en marquant la surprise: c'est pas vrai! Ça, alors!		
	Présenter des excuses sous une forme appropriée	Je m'excuse Je l'ai pas fait exprès Je regrette Je suis vraiment désolé	Commencer une conversation salutations appropriées, vocatifs, termes d'adresse appropriés		Circonstants de temps simultanéité: quand: Paul chante quand il travaille
	Accepter des excuses	C'est rien! Ça fait rien! Il y a pas de quoi! C'est pas grave!	Terminer une conversation: c'est bien ça, salutations appropriées		
	Interpeller (rituel)	Pardon M / Madame Excusez-moi			

SYLLABUS LANGUE - CONTENUS PROPOSÉS - NIVEAU 2 (suite)

CONTEXTE	EMPLOI DISCOURS				USAGE GRAMMAIRE
	Fonctions	Exemples de réalisations langagières	Unités discursives conversation	Unités discursives texte	
Les contextes proviennent des contenus proposés par les syllabi 1 communicatif/expérientiel 2 culturel 3 formation langagière générale et des situations langagières appropriées à l'âge des élèves quand il est nécessaire de prévoir des contextes additionnels limités pour servir de support à la présentation de certaines unités du syllabus langue	Interpeller de façon appropriée	Dis/Dites donc Ecoute donc	Réparation et correction: c'est-à-dire, ou plutôt, j(e) veux dire		interruption: il ne va plus à l'école durée: je n'ai pas encore fini mon travail/ j'ai déjà fini
	Interpeller au téléphone	Allo! Je voudrais parler à X			
	Se présenter	Je m'appelle X. Je suis X	Chevilles de remplissage je veux dire; vois-tu . . vous comprenez . .		La forme impérative
	Présenter quelqu'un	Je vous présente X X, je te présente Monsieur, c'est X Vous connaissez X?			La forme pronominale
	Répondre aux présentations	(Je suis) heureux de faire votre connaissance Ça me fait plaisir (de te/ vous rencontrer Bonjour, moi c'est X Salut!			La condition: hypothèse si + présent présent: si tu prends cette carte, tu perds si + présent futur: si tu achètes, tu le regretteras

71

Les contextes proviennent des contenus proposés par les syllabi 1 communicatif/expérientiel 2 culture 3 formation langagière générale et des situations langagières appropriées à l'âge des élèves quand il est nécessaire de prévoir des contextes additionnels limités pour servir de support à la présentation de certaines unités du syllabus langue	Exprimer son accord et son appréciation	D'accord! Bien sûr! Evidemment! C'est entendu! Chic alors! Formidable! Merveilleux!	potentiel si + présent impératif si ton père est là, appelle-le irréel si + imparfait conditionnel si j'avais de l'argent, je ferais un voyage
	Exprimer son désaccord	Ah non! Jamais! Non, pas ça!	
	Nier des faits	Paul est pas malade Je sors pas	
	Identifier des personnes, des objets, des lieux	C'est X Voilà X C'est un os C'est le lac	Expressions de la durée prépositions: depuis, pendant, jusqu'à
	Demander des renseignements sur divers types d'objets d'après l'aspect physique, l'usage et le fonctionnement	Ça sert à quoi? C'est pour quoi faire? Qu'est-ce que c'est? Est-ce que c'est dur? C'est en bois? Comment ça marche?	Comparaison comparatifs et superlatifs: le/la/les meilleur(e)(s), pire(s) Adverbes/locutions adverbiales: alors, à peine, à peu près, à plus tard, après-demain, assez de, à tout à l'heure,

SYLLABUS LANGUE - CONTENUS PROPOSÉS - NIVEAU 2 (suite)

EMPLOI					USAGE
CONTEXTE	DISCOURS				GRAMMAIRE
	Fonctions	Exemples de réalisations langagières	Unités discursives, conversation	Unités discursives, texte	
Les contextes proviennent des contenus proposés par les syllabi 1 communicatif/expérientiel 2 culture 3 formation langagière générale et des situations langagières appropriées à l'âge des élèves quand il est nécessaire de prévoir des contextes additionnels limités pour servir de support à la présentation de certaines unités du syllabus langue	Donner des renseignements sur divers types d'objets d'après l'aspect physique, l'usage et le fonctionnement Demander des précisions sur une personne (âge, taille, traits physiques, occupations, goûts, intérêts)	C'est en laine C'est bruyant C'est un couteau à pain Ça sert à couper les fils On peut manger avec ça Il a quel âge? Est-ce qu'elle est grande? Il a des lunettes? Quel genre de travail fait-il? Qu'est-ce qu'il fait les week-ends? Est-ce qu'il est étudiant?			au-dessous, au-dessus, aussi, autour, avant, avant-hier, bien sûr, bientôt, certainement, d'abord, de bonne heure, debout, dehors, déjà, depuis, d'habitude, en arrière, en avant, en bas, en ce moment, encore, en effet, en face, enfin, en haut, en retard, ensemble, ensuite, environ, finalement, fort, heureusement, infiniment, juste, justement,

Les contextes proviennent des contenus proposés par les syllabi 1 communicatif/expérientiel 2 culture 3 formation langagière générale et des situations langagières appropriées à l'âge des élèves quand il est nécessaire de prévoir des contextes additionnels limités pour servir de support à la présentation de certaines unités du syllabus langue	Donner des renseignements sur une personne	Elle a à peu près 15 ans Il a les cheveux longs Elle est pas très grande Il travaille dans un café Elle veut être médecin Elle aime faire du ski Il joue au tennis	là-bas, malheureusement, mieux, moins, ne aucun, ne jamais, ne personne, ne que, parfaitement, partout, pas assez de, pas encore, pas mal, pas tellement, pas très, personne, peut-être, pis, plus, plus tard, presque, puis, quand même, quelque, quelquefois, seulement, souvent, sûrement, tard, tellement, tôt, toujours, tout à l'heure, tout de suite, tout droit, trop, un peu, un peu de, vraiment
	Demander un objet	Avez-vous des romans? Vous avez des chandails? Vous n'auriez pas un stylo? Je voudrais des bottes en cuir noir	
	Refuser un objet	Je ne veux plus de jus J'aime pas le café	
	Demander des indications de direction	C'est où, la rue X? Pardon, M., je cherche la gare Où est le métro? Vous savez où est l'aréna?	

SYLLABUS LANGUE - CONTENUS PROPOSÉS - NIVEAU 2 (suite)

EMPLOI					USAGE
CONTEXTE	DISCOURS				GRAMMAIRE
	Fonctions	Exemples de réalisations langagières	Unités discursives: conversation	Unités discursives: texte	
Les contextes proviennent des contenus proposés par les syllabi 1 communicatif/expérientiel 2 culture 3 formation langagière générale et des situations langagières appropriées à l'âge des élèves quand il est nécessaire de prévoir des contextes additionnels limités pour servir de support à la présentation de certaines unités du syllabus langue	Donner des indications de direction	C'est pas loin. Prenez cette rue-là. C'est tout droit, puis à gauche. Il faut prendre le métro. C'est assez loin. Prenez le métro, vers le Nord. Prenez la première rue à droite			Comparaison le/la pire, le/la meilleur(e), meilleur(e), pire Pronoms indéfinis chacun(e), la plupart, l'un, l'autre Pronoms relatifs que, qui, quoi Prépositions/ locutions prépositives à droite de, à gauche de, au milieu de, autour de, depuis, en, en arrière de, en bas de,
	Dire à quelqu'un de faire quelque chose	Ouvre la porte Veux-tu/ peux-tu/ voudrais-tu/ pourrais-tu répondre au téléphone? Va ouvrir, s'il te plaît Peux-tu m'aider?			

Les contextes proviennent des contenus proposés par les syllabi 1 communicatif/expérientiel 2 culture 3 formation langagière générale et des situations langagières appropriées à l'âge des élèves quand il est nécessaire de prévoir des contextes additionnels limités pour servir de support à la présentation de certaines unités du syllabus langue	Accepter de faire quelque chose	Oui, j y vais Oui, tout de suite	en dehors de, en face de, en haut de, jusqu a, jusque, loin de, par
	Refuser de faire quelque chose	Non, (je regrette), je peux pas, j'ai mal au dos Je voudrais bien mais je suis trop fatigué Je peux pas, je me lave les cheveux	Conjonctions/ locutions conjonctives enfin, ensuite, même si, si
	Demander une permission ou un service	Je peux aller à la maison? Passe-moi deux feuilles, s'il te plaît Me prêterais-tu 2.00$? Peux-tu me prêter tes disques?	Prononciation la plupart des combinaisons de phonèmes et de supra-segmenteur (hauteur, intensité, rythme)
	Accepter de donner une permission ou de rendre un service	Oui, bien sûr! Oui, prends-le si tu me le rapportes Oui, tu peux l'avoir si tu veux/fais attention Oui, si c'est urgent	

SYLLABUS LANGUE - CONTENUS PROPOSÉS - NIVEAU 2 (suite)

EMPLOI				USAGE
CONTEXTE	DISCOURS			GRAMMAIRE
	Fonctions	Exemples de réalisations langagières	Unités discursives conversation	Unités discursives texte
Les contextes proviennent des contenus proposés par les syllabi 1 communicatif/expérientiel 2 culturel 3 formation langagière générale et des situations langagières appropriées à l'âge des élèves quand il est nécessaire de prévoir des contextes additionnels limités pour servir de support à la présentation de certaines unités du syllabus langue	Refuser un service ou une permission	Mon. (je regrette) je peux pas		
	Justifier un refus de service ou de permission	Mon. j'en ai besoin Mon. j'en ai juste un(e)		
	Offrir un service à quelqu'un	Je peux/pourrais t'/vous aider? As-tu besoin d'aide? Vous êtes perdu? Veux-tu un coup de main?		
	S'informer de l'état de santé d'un ami ou d'une personne	Qu'est-ce que tu as? Es-tu malade? Comment va ta grand-mère As-tu des nouvelles de ta cousine?		

Les contextes proviennent des contenus proposés par les syllabi 1 communicatif/expérientiel 2 culture 3 formation langagière générale et des situations langagières appropriées à l'âge des élèves quand il est nécessaire de prévoir des contextes additionnels limités pour servir de support à la présentation de certaines unités du syllabus langue	Répondre à une demande sur son état de santé ou celui d'une personne	Bien! Je me sens très bien. Ah, je me sens pas très bien J'ai mal à la tête Elle va bien Il est malade
	Exprimer la surprise	Ça, alors! Tiens! C'est surprenant!
	Exprimer le désir, la capacité, la permission	Il veut danser. Il peut venir. Elle peut conduire
	Exprimer un désir ou un souhait	Je voudrais partir en vacances
	Exprimer ses goûts et ses préférences	Il aime chanter Il déteste marcher Je préfère regarder la télévision Cette robe me plaît
	S'enquérir au sujet des goûts et des préférences d'autrui	Aimes-tu la musique rock? Tu préfères le ski ou la natation?

SYLLABUS LANGUE - CONTENUS PROPOSÉS - NIVEAU 2 (suite)

CONTEXTE	EMPLOI / DISCOURS	USAGE / GRAMMAIRE

	Fonctions	Exemples de réalisations langagières	Unités discursives: conversation	Unités discursives: texte
Les contextes proviennent des contenus proposés par les syllabi 1 communicatif/expérientiel 2 culture 3 formation langagière générale et des situations langagières appropriées à l'âge des élèves quand il est nécessaire de prévoir des contextes additionnels limités pour servir de support à la présentation de certaines unités du syllabus langue	S'informer de l'endroit d'une activité	Où êtes-vous allés hier? Où est-ce ça se passe?		
	S'informer sur l'identité des personnes impliquées dans une activité	Avec qui es-tu allé au cinéma? Avec qui est-ce que tu y vas?		
	Donner des renseignements sur la nature d'une activité	Je suis/on est allé voir un film On va à la piscine		
	sur l'endroit d'une activité	On est allé chez mon amie à Québec		
	sur les personnes impliquées dans une activité	J'y suis allé avec X Lise vient avec moi		

Les contextes proviennent des contenus proposés par les syllabi 1. communicatif/expérientiel 2. culture 3. formation langagière générale et des situations langagières appropriées à l'âge des élèves quand il est nécessaire de prévoir des contextes additionnels limités pour servir de support à la présentation de certaines unités du syllabus langue	Demander si un fait est véridique, possible ou certain	C'est sûr, ça? Ça se peut pas, ça! C'est pas vrai! Est-ce que ça existe?
	Exprimer la connaissance d'un fait	Je sais qu'il est malade
	Confirmer qu'un fait est vrai ou faux, certain ou incertain, possible ou impossible	Je te dis que c'est vrai. Je vous jure que ça existe Je pense que c'est pas possible Moi, je pense que ça se peut pas
	Rapporter un énoncé d'autrui	Il dit qu'il peut pas venir
	Rapporter une demande faite à autrui	Elle demande si tu peux venir
	Faire des commentaires sur le temps qu'il fait	Il fait beau, aujourd'hui Il fait moins 20, on gèle

SYLLABUS LANGUE - CONTENUS PROPOSÉS - NIVEAU 2 (suite)

EMPLOI				USAGE
CONTEXTE	DISCOURS			GRAMMAIRE
	Fonctions	Exemples de réalisations langagières	Unités discursives: conversation	Unités discursives: texte
Les contextes proviennent des contenus proposés par les syllabi: 1. communicatif/expérientiel 2. culture 3. formation langagière générale et des situations langagières appropriées à l'âge des élèves quand il est nécessaire de prévoir des contextes additionnels limités pour servir de support à la présentation de certaines unités du syllabus langue	Répondre à des commentaires sur le temps qu'il fait	Ah oui, il fait vraiment beau Il fait plus chaud que d'habitude		
	Exprimer une intention sur une activité à réaliser	J'aimerais aller au cinéma J'aurais envie d'aller au parc		
	S'informer de l'intention d'autrui sur une activité à réaliser	Qu'aimerais-tu faire? Qu'est-ce que tu aurais envie de faire?		
	S'informer sur les goûts d'autrui sur une activité à réaliser	Ça te tente d'aller voir un film? Où voudrais-tu aller?		

Les contextes proviennent des contenus proposés par les syllabi 1 communicatif/expérientiel 2 culture 3 formation langagière générale et des situations langagières appropriées à l'âge des élèves quand il est nécessaire de prévoir des contextes additionnels limités pour servir de support à la présentation de certaines unités du syllabus langue	Réagir favorablement à une expression d'intention	J'aimerais bien aller au cinéma J'aurais envie de voir un spectacle Oui, c'est une bonne idée
	Réagir défavorablement à une expression d'intention	Je préfère écouter de la musique J'aimerais mieux regarder la télé Ça me dit rien J'ai pas envie
	Exprimer l'obligation	Il doit travailler
	Demander de comparer des lieux ou des personnes	Est-il plus grand que toi? Est-ce qu'il y a moins de Ottawa, c'est comment?
	Comparer des lieux ou des personnes	Elle est plus petite Il y a beaucoup moins de place C'est plus grand qu'ici

SYLLABUS LANGUE - CONTENUS PROPOSÉS - NIVEAU 2 (suite)

EMPLOI				USAGE
CONTEXTE	DISCOURS			GRAMMAIRE
	Fonctions	Exemples de réalisations langagières	Unités discursives conversation	Unités discursives texte
Les contextes proviennent des contenus proposés par les syllabi 1 communicatif/expérientiel 2 culture 3 formation langagière générale et des situations langagières appropriées à l'âge des élèves quand il est nécessaire de prévoir des contextes additionnels limités pour servir de support à la présentation de certaines unités du syllabus langue	Formuler une invitation	Tu viens avec moi? Je vais au cinéma, tu veux venir avec moi?		
	Accepter une invitation	Ah oui, je voulais justement y aller Ah oui, c'est une bonne idée		
	Préciser les conditions d'acceptation d'une invitation	Si j'ai le temps/ je peux/ ma mère veut, je t'appellerai		
	Refuser une invitation	Merci, tu es gentil, mais je suis occupé		

Les contextes proviennent des contenus proposés par les syllabi 1 communicatif/expérientiel 2 culture 3 formation langagière générale et des situations langagières appropriées à l'âge des élèves quand il est nécessaire de prévoir des contextes additionnels limités pour servir de support à la présentation de certaines unités du syllabus langue	Justifier le refus d'une invitation	J'aimerais ça mais samedi, je peux pas Excuse-moi, j'y vais avec X
	Demander l'opinion d'autrui sur une personne, un événement, un objet	Qu'est-ce que tu penses du professeur? C'est une robe neuve: qu'est-ce que tu en penses?
	Exprimer son opinion sur une personne, un événement ou un objet	Je trouve le professeur très intéressant Je trouve que c'est vraiment beau J'aime bien le cours de français Je pense/je crois qu'il pourra venir

SYLLABUS LANGUE - CONTENUS PROPOSÉS - NIVEAU 3

EMPLOI		USAGE
CONTEXTE	DISCOURS	GRAMMAIRE

	Fonctions	Exemples de réalisations langagières	Unités discursives conversation	Unités discursives texte	
Les contextes proviennent des contenus proposés par les syllabi 1 communicatif/expérientiel 2 culture 3 formation langagière générale et des situations langagières appropriées à l'âge des élèves quand il est nécessaire de prévoir des contextes additionnels limités pour servir de support à la présentation de certaines unités du syllabus langue	S'enquérir des intentions, des ambitions d'une autre personne Exprimer une intention ou faire part d'une ambition personnelle S'informer de la prononciation exacte ou de l'exactitude d'un mot Se reprendre, se corriger ou préciser sa pensée	Fais-tu quelque chose cet été? Qu'est-ce que tu veux faire plus tard? J'ai l'intention de prendre des cours Après mes études, je veux voyager Comment on prononce ce mot-là? Je sais pas comment dire ça J'en ai vu dix, pardon, neuf Il était devant le bureau, ou plutôt, à côté	Prendre la parole: j'aimerais dire quelque chose s'objecter: je crois que C'est pas ça surenchérir: en plus ajouter une remarque: moi, je sais que, moi, je trouve que interrompre quelqu'un: excuse(z)-moi de t'/ vous interrompre introduire un nouveau sujet de conversation: faut que je te raconte, j't'ai pas dit que	L'anaphore: le pronom possessif: c'est le parapluie de Paul: le tien est dans la voiture Les marqueurs de structuration à l'écrit: puisque, même, d'ailleurs Les introducteurs de conclusion à l'écrit: par conséquent, quand même, pourtant, finalement	Les pronoms démonstratifs: ça, celle-ci, celle-là, celles-ci, celles-là, celui, celle, celles, ceux Adjectifs mélioratifs et péjoratifs La forme impersonnelle Futur antérieur Plus-que-parfait Conditionnel antérieur

Les contextes proviennent des contenus proposés par les syllabi 1 communicatif/expérientiel 2 culture 3 formation langagière générale et des situations langagières appropriées à l'âge des élèves quand il est nécessaire de prévoir des contextes additionnels limités pour servir de support à la présentation de certaines unités du syllabus langue	Demander un avis ou un conseil	Qu'est-ce que tu penses que je dois faire? Que ferais-tu à ma place?	introduire un nouveau sujet de conversation en rapport avec le précédent tu sais ce qui; tu ne sais pas ce qui	Simultanéité, antériorité, postériorité rapport temporel entre deux actions principale au présent de l'indicatif et subordonnée au présent (simult), au passé composé (antér), au futur simple (postér), principale au passé composé et subordonnée au conditionnel présent (postér), au plus-que-parfait (antér), à l'imparfait (simult)
	Donner un avis ou un conseil ou faire une suggestion	Tu devrais en parler à Paul À ta place, je réfléchirais encore un peu	Redonner la parole tu disais	
	Ordonner ou faire des suggestions	Donne-le-moi Achète-le-lui Prends un stylo	Garder la parole je (n') ai pas encore fini/terminé; une minute, j'achève; je voudrais ajouter un mot	
	Exprimer la capacité, la compétence	Je peux lever ce carton Je sais nager	Laisser la parole mettre fin à une conversation on en reparlera plus tard; j'ai plus rien à dire; j'aime mieux plus parler de ça	
	Justifier son opinion sur une personne, un événement	Il viendra parce qu'il a l'auto Je sais qu'il est venu parce que j'ai vu sa carte		
	S'enquérir d'une information donnée par une tierce personne	Qu'est-ce qu'il a dit? Qu'est-ce qu'il t'a dit de faire?		

SYLLABUS LANGUE - CONTENUS PROPOSÉS - NIVEAU 3

EMPLOI					USAGE
CONTEXTE	DISCOURS				GRAMMAIRE
	Fonctions	Exemples de réalisations langagières	Unités discursives: conversation	Unités discursives: texte	
Les contextes proviennent des contenus proposés par les syllabi 1 communicatif/expérientiel 2 culture 3 formation langagière générale et des situations langagières appropriées à l'âge des élèves quand il est nécessaire de prévoir des contextes additionnels limités pour servir de support à la présentation de certaines unités du syllabus langue	Rapporter les propos d'autrui	Il avait dit qu'il partait. Elle a dit qu'elle prendrait l'autobus Il a dit de téléphoner			Conjonctions et prépositions: avant + nom, avant + date, avant + infinitif, avant que + subjonctif, pendant + nom, pendant que + indicatif, en + gérondif, après + nom, après + date, après + infinitif, quand, lorsque, dès que, aussitôt que
	Exprimer des souhaits, des besoins, des préférences	Je souhaite que tu viennes Je veux que tu ailles au ciné. Je préférerais que tu chantes. Je veux que tu sois ici à midi			
	Exprimer son indifférence, son indignation ou sa colère face à un événement	Ça m'est (tout à fait) égal C'est épouvantable/révoltant J'ai jamais été aussi fâché C'est très inquiétant			

Les contextes proviennent des contenus proposés par les syllabi 1 communicatif/expérientiel 2 culture 3 formation langagière générale et des situations langagières appropriées à l'âge des élèves quand il est nécesseire de prévoir des contextes additionnels limités pour servir de support à la présentation de certaines unités du syllabus langue	Exprimer sa joie, son espoir, sa crainte, sa déception à propos d'un événement particulier	Je suis ravi qu'il soit venu J'ai peur qu'il puisse pas venir au ciné Je ne pensais pas qu'il pouvait faire ça	Durée d'un état en cours d'accomplissement: il y a "X" que, ça fait "X" que, depuis que, pendant que, aussitôt que
	Exprimer l'obligation, la nécessité	Il faut qu'il vienne ce soir Il est essentiel qu'il finisse avant 8h00	La forme passive
	Exprimer l'incertitude	Je doute qu'il soit arrivé Je ne crois pas qu'il réussisse	Conjonctions/ locutions conjonctives à condition que, afin que, ainsi que, alors que, à moins que, à moins que...ne, aussi, aussi bien que, aussitôt que, autant que, avant que, bien que, cependant, comme si, or, d'ailleurs, de crainte que...ne, de façon que, de manière que, de peur que...ne,
	Exprimer l'antériorité temporelle	Il est arrivé avant que je parte Prends un café avant de jouer	
	Exprimer la simultanéité temporelle	J'écoute la radio en étudiant J'ai lu pendant qu'il étudiait	

SYLLABUS LANGUE - CONTENUS PROPOSÉS - NIVEAU 3 (suite)

EMPLOI				USAGE
CONTEXTE	DISCOURS			GRAMMAIRE
	Fonctions	Exemples de réalisations langagières	Unités discursives: conversation	Unités discursives: texte	
Les contextes proviennent des contenus proposés par les syllabi 1 communicatif/expérientiel 2 culturel 3 formation langagière générale et des situations langagières appropriées à l'âge des élèves quand il est nécessaire de prévoir des contextes additionnels limités pour servir de support à la présentation de certaines unités du syllabus langue	Exprimer la postériorité temporelle	Il viendra après le 15 On est parti après avoir vu le film			de peur que, en effet, ni, jusqu'à ce que, or
	Insister sur un fait en utilisant une tournure d'insistance	C'est Louise qui a fini la première Lui, c'est mon ami; elle c'est ma soeur			Prononciation juste de toutes les combinaisons de phonèmes avec les suprasegmentaux appropriés (hauteur, intensité, rythme)
	Faire une hypothèse	Je suppose qu'il a laissé son parapluie J'imagine qu'elle avait la plus belle robe			
	Exprimer l'opposition	Je comprends facilement mais je parle pas bien			

Les contextes proviennent des contenus proposés par les syllabi 1 communicatif/expérientiel 2 culture 3 formation langagière générale et des situations langagières appropriées à l'âge des élèves quand il est nécessaire de prévoir des contextes additionnels limités pour servir de support à la présentation de certaines unités du syllabus langue	Exprimer la causalité	Comme il fait beau, je vais à la plage Puisque tu es en retard, appelle un taxi J'aime la Floride parce qu'il fait chaud
	Exprimer la conséquence	J'aime la chaleur, alors je vais dans le Sud Il ne sait pas faire la cuisine, alors il mange au restaurant

CHAPITRE 5

ORGANISATION ET PROGRESSION DES CONTENUS

L'organisation du contenu découle des catégories descriptives utilisées pour inventorier les éléments langagiers et des principes qui sous-tendent ces catégories. Quant à l'ordre, il est subordonné aux thèmes jugés appropriés à l'âge des élèves.

5.1 L'organisation du contenu

Le premier principe d'organisation du contenu est le thème duquel peuvent être tirés les contextes d'emploi du français. Les thèmes proviennent des trois autres syllabi (communicatif/expérientiel, culture et formation langagière générale). Il serait superflu d'ajouter à cette imposante liste un inventaire de contextes d'utilisation de la langue puisqu'il ferait double emploi avec ceux définis par les autres syllabi. C'est là d'ailleurs une application d'un des principes généraux retenus par Stern, la primauté du message sur la forme. ***Ce qu'il faut dire, l'intention de communication, a prépondérance sur comment il faut le dire, l'énonciation, qui est le propre du syllabus langue.*** La formulation de messages significatifs pour les élèves doit donc être le point de départ des objectifs d'enseignement et d'apprentissage. Pour ne donner qu'un seul exemple tiré de l'inventaire des éléments langagiers

du syllabus langue, une fonction telle que *refuser un objet (Non, je n'en veux pas)*, en réponse à une *offre* formulée sous forme de question *(Prends-tu du café?)* et la connaissance de la forme négative qu'elle suppose, ne peut être apprise sans connaître le contexte d'emploi qui fait naître le besoin d'une telle intention de communication. Pour cette raison, il n'est donc pas opportun de se demander si les fonctions ou les unités grammaticales doivent être contextualisées. Le contexte d'emploi est réputé faire naître une intention de communication qu'il y a par la suite lieu de formuler ou d'interpréter adéquatement. L'ordre dans lequel la sélection s'effectue est donc le suivant:

1. CONTEXTE (thèmes, situations, etc.)

2. INTENTION DE COMMUNICATION (fonction)

   - RÉALISATION LANGAGIÈRE appropriée

3. GRAMMAIRE

Toutefois, l'intention de communication dont il est ici question ne se limite pas à ce que les élèves voudraient vouloir énoncer à titre de locuteurs. Limiter ainsi la formulation des messages à ce que les élèves choisiraient eux-mêmes de dire pourrait avoir pour effet de restreindre indûment ce sur quoi pourrait porter la communication. L'intention de communication doit aussi s'entendre au sens des messages formulés par d'autres personnes que les élèves et que ces derniers devraient s'habiliter à interpréter. C'est d'ailleurs par cette voie qu'ils pourraient acquérir des connaissances issues de divers domaines de savoir, y compris les autres matières inscrites au programme. La position de Widdowson (1978;1981) est on ne peut plus claire sur ce plan :

> Cela permet non seulement d'assurer la liaison entre la réalité et l'expérience personnelle de l'élève, mais aussi nous fournit le moyen le plus sûr dont nous disposons pour enseigner la langue en termes de communication, d'*emploi*, plutôt que simplement en tant qu'*usage*. (p. 27)

Dans le contexte scolaire, il paraît tout à fait justifié de présenter des connaissances utiles et pertinentes de la même façon que pour les autres matières. Il ne faudrait surtout pas oublier que la situation de communication la plus courante à l'école est celle qui consiste à développer ses connaissances et ses habiletés dans différents domaines à l'aide de la langue.

Sur la base de l'organisation proposée, chaque unité d'enseignement devrait comprendre des éléments provenant des catégories contexte, discours et grammaire. L'exemple suivant montre l'analyse qui peut être faite, à l'aide des catégories du syllabus langue, de la visite d'un musée présentée sur vidéo.

CONTEXTE	DISCOURS	GRAMMAIRE
Visite d'un musée d'anthropologie	**Fonction** : identifier des personnes, des objets et des lieux	Forme interrogative (*Qu'est-ce que? Qui-est-ce?*)
But : acquérir des connaissances sur les personnages et les objets d'une époque donnée	*Réalis. langagières* A. Qu'est-ce que c'est ça? B. C'est un outil fait par X C. Qui est-ce? B. C'est un guerrier algonquin. Voici sa fille.	Présentateurs : *C'est/ Voici* Apposition *ça* Prép. *par* Adj.poss. *sa* Voc. *outil, guerrier.....*
Participants : 1) pairs (élèves de 10-12 ans) 2) personne en autorité (guide)		
Variété : neutre		
Genre: conversation	**Unités conv.** ques./ réponse **Unités text.** référence anaphorique (*sa*)	

Distinction devrait naturellement être faite entre les éléments connus et ceux qui sont nouveaux et, parmi ceux-ci, ce sur quoi il faudrait insister.

5.2 La progression du contenu

Les connaissances actuelles sur les principes à respecter pour établir la progression du contenu langagier sont encore trop partielles pour qu'il soit possible de s'en inspirer. L'ordre naturel d'acquisition des morphèmes que certains travaux de recherche auraient identifié est bien loin d'être clairement démontré. De toute manière, les résultats sont trop fragmentaires pour permettre une généralisation à toutes les unités langagières. Les tenants de la

grammaire universelle distinguent entre les règles de la partie centrale de la grammaire et celles de la périphérie. Ils croient pouvoir montrer que les éléments dits marqués de la périphérie sont plus difficiles à apprendre que les autres. Pour intéressante qu'elle soit, cette hypothèse suppose, notamment pour le français, un classement des éléments en deux catégories, le centre et la périphérie. Or, cette catégorisation, en admettant qu'elle soit réalisable, reste à faire.

Demeurent les critères habituels de fréquence, d'utilité et de niveau de difficulté qui ont servi à établir la progression du contenu depuis des décennies. Pour le français, il existe de nombreux programmes d'études et des manuels qui proposent une progression qui semble résulter d'un consensus sur l'ordre de présentation à respecter, fondé sans aucun doute bien plus sur l'expérience acquise dans l'enseignement du français langue seconde que sur des critères scientifiques. À défaut de données claires issues de la recherche, cette approche paraît justifiée dans les circonstances. De plus, comme rien n'indique que les choix faits sur le plan de l'ordre des éléments puissent avoir des effets néfastes sur l'apprentissage et si en plus on admet que la forme ne doit pas prédéterminer le message mais bien l'inverse, il n'existe pas d'argument sérieux en faveur d'une progression linéaire serrée.

En définitive, il paraît plus important de définir des thèmes et des contextes d'emploi adaptés à l'âge des élèves que de décider si le comparatif doit être présenté avant le passé composé.

La progression s'articule en trois niveaux, quatre savoirs et cinq paramètres.

Les trois niveaux

Pour toutes les raisons invoquées précédemment et pour éviter de bouleverser des pratiques en matière de progression des contenus qu'on retrouve dans la plupart des programmes d'études des provinces et dans les manuels les plus récents, il a paru souhaitable de répartir le contenu traditionnel en trois niveaux, tel que déjà mentionné au chapitre 3 : le niveau 1 correspond aux quatrième, cinquième et sixième années; le niveau 2 s'étend de la septième à la neuvième année; le niveau 3 va de la dixième à la douzième année. Cette répartition du contenu est présentée à titre indicatif seulement, étant entendu que des débordements entre niveaux peuvent se produire si les contextes d'emploi le justifient.

Les objectifs définis pour chaque niveau contiennent des indications succinctes sur la progression proposée.

Les quatre savoirs

L'inventaire du contenu est présenté de façon globale sans distinguer entre les habiletés réceptives et d'expression. Puisque, dans l'enseignement, l'écrit et l'oral s'entremêlent au gré des tâches qu'accomplissent les élèves, il serait hasardeux d'établir des proportions de

temps à consacrer à l'un ou l'autre de ces savoirs. Il suffit de faire remarquer que l'accent doit d'abord porter sur l'oral au premier niveau et que le développement des habiletés de compréhension de l'oral devrait toujours être plus avancé que celui des habiletés d'expression. Pour l'écrit, doivent aussi se développer d'abord les habiletés réceptives, sans oublier, toutefois, qu'à la fin du troisième niveau, les élèves devraient avoir eu l'occasion de développer leur capacité de s'exprimer par écrit, le niveau d'exigence à atteindre étant spécifié par chaque province, comme du reste pour les trois autres savoirs.

Les cinq paramètres

Les cinq paramètres (voir chapitre 3) que comporte la définition des objectifs: lexique, grammaire, discours, variété et genre, représentent autant de balises pour la progression des éléments.

Pour le **lexique**, suggestion est faite, au premier niveau, de choisir des mots de vocabulaire qui font partie de la vie quotidienne des élèves. Pour des enfants de quatrième année, il va de soi que le vocabulaire de la salle de classe et de la famille doit d'abord être maîtrisé, pour ensuite, dans les années suivantes, s'étendre à toutes les situations de la vie quotidienne auxquelles ces élèves prennent part.

Pour la **grammaire** du premier niveau, et même si les élèves sont exposés à une variété plus grande d'éléments, il faudrait d'abord mettre l'accent sur la construction correcte de la phrase simple. Il serait de plus essentiel de porter attention aux fonctions d'un nombre limité de temps verbaux et de voir à ce que les élèves comprennent le sens des marques morphologiques et les utilisent de façon adéquate en même temps que s'acquiert la prononciation.

Pour le **discours**, outre l'emploi correct des énoncés en contexte, le premier niveau devrait permettre de s'initier à l'enchaînement de quelques énoncés et de se familiariser avec quelques techniques de conversation, dont celles qui facilitent le maintien de la conversation (*je ne comprends pas, voulez-vous répéter, etc.*).

Quant à la **variété** de langue, peut déjà commencer à se faire à l'oral la distinction entre le niveau neutre et le niveau plus familier utilisé entre pairs. L'emploi des formes requises est étroitement relié aux rôles et statuts des participants pour un contexte donné.

Finalement, le **genre** permet de préciser qu'au premier niveau, par exemple, le mode privilégié à l'oral est la conversation en face à face entre deux interlocuteurs (dialogue) avec possibilité d'introduire la narration (monologue), soit des contes, des histoires et des

comptines. En revanche, au troisième niveau, on pourrait très bien demander aux élèves d'écouter un bulletin de nouvelles diffusé à la radio.

Les objectifs sont donc le cadre général dans lequel peuvent s'inscrire les contenus des trois niveaux propres à **contextes, discours** et **grammaire**.

5.3 Conclusion

L'organisation et la progression des contenus allient tradition et nouveauté. La progression grammaticale est traditionnelle et correspond à des pratiques qui ont cours depuis longtemps. Par ailleurs, plusieurs éléments du contenu présentent un caractère novateur par rapport aux pratiques antérieures, dont ceux touchant les unités conversationnelles et discursives ainsi que l'importance accordée à la contextualisation, notamment pour la variété de langue et le genre.

CHAPITRE 6

L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE

L'approche pédagogique doit reposer sur la représentation que l'on se fait de l'objet d'enseignement et du processus d'apprentissage par lequel les apprenants doivent passer pour le maîtriser.

La plupart des auteurs s'accordent maintenant pour reconnaître que le locuteur compétent de langue seconde doit certes posséder un ensemble de connaissances d'ordre grammatical, discursif et socio-culturel, mais qu'il doit surtout être capable de les utiliser dans des situations authentiques de communication. Posséder un ensemble de connaissances et avoir la capacité de les exploiter pour formuler et interpréter une intention de communication constituent l'avers et l'envers de la médaille, l'un n'allant pas sans l'autre.

En se basant sur cette première distinction entre l'acquisition de connaissances et le développement de la capacité d'en faire usage, il est certain que le syllabus langue, par la spécification détaillée des contenus qu'il propose, relève davantage de l'acquisition de connaissances que de celle de l'habileté à les utiliser. Par l'accent qu'il met sur une variété d'unités langagières et sur l'importance de les reconnaître, de les identifier et de déterminer le rapport entre la forme et la fonction, le syllabus langue se situe d'emblée dans l'approche analytique. On ne saurait être trop en accord avec Wilkins (1976) lorsqu'il écrit qu'à chaque fois que nous invitons l'apprenant à reconnaître les composantes du comportement lan-

gagier, que ce soit de façon directe ou indirecte, nous basons notre approche sur les capacités analytiques des apprenants. Il importe, cependant, de souligner que, conformément à la position soutenue par Wilkins, adopter une approche analytique signifie permettre à l'apprenant de retrouver les unités langagières que comporte un discours ou un texte. Cela est bien différent de la présentation hors contexte de ces éléments dans le cadre de structures ou de phrases, présentation qui ne saurait en aucun cas être assimilée à l'approche analytique telle qu'elle est ici définie.

6.1 Les principes d'apprentissage

Pour mieux saisir ce que recouvre l'approche analytique que Stern (1983) opposait à l'approche expérientielle, il faut faire appel, d'une part, à un modèle d'apprentissage issu du courant de la psychologie cognitive, qui permet de comprendre la complémentarité de ces deux approches en apparence contradictoires, et, d'autre part, à un modèle d'acquisition d'une langue seconde qui rend compte de la variation dans la performance observée chez maints apprenants.

Le modèle d'Anderson

Anderson, un cognitiviste, s'est intéressé au développement de différents types d'habiletés, parmi lesquelles il faut ranger l'habileté langagière sans laquelle il est impossible de communiquer dans des situations authentiques.

Le modèle qu'Anderson propose pour rendre compte de l'acquisition d'une telle habileté comporte deux composantes : un ensemble de connaissances dites déclaratives, comme les mots de vocabulaire connus, et les règles syntaxiques. Ces connaissances statiques sont emmagasinées dans la mémoire qu'on peut, pour fins d'illustration, comparer à une banque de données. La deuxième composante du modèle concerne la série d'opérations qu'il faut maîtriser pour utiliser ces connaissances de manière efficace. Pour reprendre l'analogie de la banque de données, c'est le programme qui donne accès aux connaissances qui se trouvent dans la mémoire à long terme. Il faut donc d'abord acquérir les connaissances, c'est-à-dire trouver une façon de les mettre en mémoire, et, dans un deuxième temps, s'habiliter à les utiliser rapidement et, avec le temps, correctement par le truchement d'une série d'opérations plus ou moins complexes.

Ce qui est visé est bien évidemment le développement de cette capacité d'utiliser les connaissances presque de façon automatique. Avant d'arriver à ce dernier stade, qui soit dit en passant est celui du locuteur compétent, il faut franchir trois étapes : a) la première est une étape cognitive ou consciente au cours de laquelle l'apprenant met en mémoire les connais-

sances nouvelles sur la langue (le lexique, les règles morpho-syntaxiques, etc.); b) une étape dite associative consistant en l'appropriation des opérations qui permettent d'utiliser les connaissances dans des contextes de plus en plus complexes et pendant laquelle il faut fournir à l'apprenant de nombreuses occasions de pratiquer; c) la dernière étape est celle où l'apprenant peut faire les opérations de façon quasi-automatique, lorsqu'il utilise ses connaissances de façon plus ou moins spontanée pour exprimer son intention de communication. On peut penser que cette séquence en trois temps est aussi valable pour des sous-systèmes de la langue tels que la phonologie et des fonctions encore plus réduites telles que la morphologie d'un temps verbal que pour l'ensemble du système langagier.

L'intérêt que présente cette description du développement d'une habileté est qu'elle permet de voir quelle peut être la contribution d'un enseignement explicite de chacune des unités langagières et pourquoi il peut s'avérer souhaitable d'attirer l'attention sur certains aspects du fonctionnement de la langue. En effet, d'après ce modèle, la façon dont les connaissances sont organisées dans la mémoire peut avoir un effet sur la facilité avec laquelle l'apprenant pourra y avoir accès ultérieurement. Bialystok (1985) croit, par exemple, que les connaissances acquises de façon globale (« Comment ça va? » comme énoncé utilisé pour saluer une personne mais sans savoir la signification de chacun des éléments) ne permet pas une utilisation de chacun des éléments d'un tel énoncé dans d'autres contextes que celui dans lequel ils ont été acquis, que ce soit pour la compréhension ou pour l'expression.

Le modèle d'Ellis

Ellis (1984; 1985) a cherché à comprendre pourquoi les apprenants de langue seconde utilisaient les mêmes formes correctement ou de façon erronée selon le contexte. Les conditions dans lesquelles les apprenants peuvent faire usage de la langue peuvent varier assez considérablement. Ellis fait la distinction entre les deux extrêmes d'un continuum, le discours totalement non planifié et le discours totalement planifié. Dans le premier cas, il s'agit de l'expression spontanée requise dans une conversation en face à face. Lorsque deux personnes se rencontrent pour prendre un café, le contenu de l'échange est habituellement improvisé; il faut donc rapidement s'ajuster aux exigences de l'interaction. Le second cas concerne, pour l'écrit, la rédaction d'une lettre à un ami ou d'un rapport ou, pour l'oral, la préparation d'un exposé à faire devant un auditoire. Dans de telles conditions, le locuteur peut prendre tout le temps requis pour formuler ses intentions de communication, n'étant pas pressé par l'obligation de réagir rapidement comme, par exemple, lors d'une conversation. Les situations de communication auxquelles participent les apprenants de langue seconde peuvent se situer sur un point quelconque de ce continuum dont l'un des pôles est l'expression spontanée et l'autre la rédaction d'un texte.

Selon Ellis, les différences observées dans la maîtrise des formes entre l'oral spontané et

l'écrit seraient attribuables à la mise en oeuvre de deux ordres de processus selon les types de situations de communication auxquelles participent les apprenants. Le discours planifié (la rédaction d'un texte) permet la réflexion, donc la régulation du discours, alors que l'expression spontanée, dans la mesure où elle oblige à une énonciation rapide du message, table sur les connaissances partiellement ou complètement automatisées, et uniquement celles-là. Ne seraient utilisées en expression spontanée que les connaissances se rapprochant le plus de la troisième étape décrite par Anderson. Le discours planifié serait donc celui qui, en principe, permettrait un emploi mieux maîtrisé de la langue parce qu'il donne le temps à l'apprenant de se préparer à énoncer son intention de communication.

Dans les premiers stades de l'apprentissage d'une forme et de sa fonction, l'emploi de la forme peut présenter une certaine instabilité alors que se consolide la relation entre la connaissance des formes requises dans un contexte donné et les opérations rendant son usage approprié possible. Les opérations dont il est question sont du type « si le verbe est boire, si le temps est le présent et le sujet vous, alors la forme est buvez ». Ce n'est que lorsque cette association aura été rendue automatique par l'énonciation répétée de ce message, dans des conditions semblables à celles visées, soit la formulation d'un message authentique, que l'apprenant pourra utiliser la forme correcte spontanément. Cette description du processus d'apprentissage permet de comprendre pourquoi certaines erreurs peuvent être difficiles à corriger : une forme erronée qui aurait été automatisée exigerait une intervention visant à restructurer la connaissance que l'apprenant possède d'un aspect quelconque de la langue, c'est-à-dire à obliger l'apprenant à revenir à la première étape.

6.2 Les principes d'enseignement

Les principes d'enseignement suivants découlent de la conceptualisation du locuteur compétent de langue seconde et du processus d'apprentissage qui vient d'être présenté :

1. Fournir à l'apprenant l'occasion de mettre en mémoire les connaissances sur les différentes composantes de la langue, lesquelles représentent la base à partir de laquelle il sera ultérieurement en mesure de formuler son intention de communication.

2. Rendre explicites différents types de connaissances, soit les formes, leurs fonctions et les combinaisons permises, allant du lexique aux unités du discours.

3. Fournir des occasions variées d'employer divers types de connaissances pour permettre à l'apprenant de se familiariser avec toutes les opérations qui assureront éventuellement leur utilisation spontanée.

4. Fournir des contextes contraignants pour permettre l'emploi de toutes les fonctions des formes langagières faisant l'objet d'un enseignement explicite.

5. Prévoir de nombreuses situations permettant la formulation de messages comportant un échange d'informations inconnues de la part des interlocuteurs et ce, en respectant les règles de fonctionnement de la langue.

6. Recourir au discours planifié pour permettre à l'apprenant de maîtriser les nouvelles formes et leurs fonctions pour aller ensuite progressivement vers le discours plus spontané.

7. Mettre l'accent sur l'usage des connaissances pour faciliter l'atteinte du stade automatique, tout en prévoyant une courte phase d'explicitation des connaissances pour en faciliter la mise en mémoire.

8. Fournir des exemples de discours authentiques en français pour développer la compréhension de l'oral et de l'écrit et pour donner la possibilité à l'apprenant d'acquérir les aspects de la langue ne faisant pas l'objet d'un enseignement explicite.

9. Reconnaître que l'erreur fait partie intégrante du processus d'apprentissage, tout en cherchant à éviter que des formes incorrectes ne soient automatisées par le retour constant sur l'intention de communication et sur la forme qui y correspond.

10. Susciter des occasions de réflexion sur le fonctionnement de la langue afin que l'apprenant puisse systématiser ses connaissances et, le cas échéant, les restructurer.

6.3 Les activités d'enseignement

Les activités d'enseignement doivent être appropriées à l'âge des apprenants, aussi bien sur le plan de leur développement cognitif que sur celui des thèmes pouvant les intéresser, à leur niveau de connaissance de la langue seconde ainsi qu'aux objectifs spécifiques d'enseignement de la langue qui sont visés. Sans que cette liste soit exhaustive, ces activités se répartissent en cinq catégories principales :

1. *Des activités permettant de saisir le rapport entre l'intention de communication et le choix de la forme* pour permettre aux apprenants de construire de façon consciente leurs connaissances en langue seconde.

Présentation - Font partie de cette première catégorie les activités qui servent à présenter les nouvelles formes et leurs fonctions dans des contextes pertinents, les formes n'étant

jamais introduites de façon isolée. Pour ce faire, le recours à des documents authentiques ou à des activités expérientielles est préconisé.

Le choix de ces activités se fait en fonction des objectifs d'enseignement poursuivis et elles y sont subordonnées. Autant que faire se peut, il faut chercher à faire coïncider l'enseignement de la fonction langagière et les notions grammaticales. La fonction *demander des renseignements* exige la connaissance des *structures interrogatives*. Il serait donc souhaitable qu'une même activité puisse permettre la réalisation de plus d'un objectif d'enseignement.

Par exemple, planifier la visite d'une ville (mode expérientiel - expression), à partir d'un plan, peut servir à présenter divers édifices ou lieux à voir (lexique: église, banque, bibliothèque, restaurant, etc.), une série de prépositions (notions grammaticales: la bibliothèque est *derrière* la banque, l'église est *en face* de l'école, etc.) et *demander des renseignements* (réalisations langagières appropriées). De la même façon, ces objectifs (mode documents authentiques - compréhension) peuvent être atteints par la présentation d'un vidéo montrant deux enfants en train de faire la visite d'une ville seuls ou dans un car de touristes avec un guide.

2. *Des activités ayant pour but de maîtriser les formes se présentant de façon paradigmatique* (les pronoms, la morphologie verbale, etc.)

Maîtrise des formes - La présentation des formes et de leurs fonctions en contexte ne permet pas habituellement de faire état de l'ensemble du paradigme. S'il est des situations qui exigent l'emploi des pronoms objets directs, il est rare que la liste complète de ces pronoms figure dans un même discours. Pour permettre aux apprenants de prendre connaissance du fonctionnement de ce sous-système de la langue et faciliter l'organisation de leurs connaissances en langue seconde, il y a lieu de prévoir des activités à cette fin. De telles activités, cela paraît inévitable, auront nécessairement un caractère quelque peu artificiel en regard de l'intention de communication. Il s'agit ici d'exercices de type **skill getting** préconisés par Wilga Rivers. De plus, et c'est peut-être aussi important, il peut être utile, pour les élèves plus âgés, de présenter le paradigme sous forme de tableau pour référence future.

Pour le cas déjà mentionné des pronoms objets directs, le professeur peut choisir parmi une série d'objets concrets (une balle, un chapeau, des lunettes, des livres, etc.) et demander aux élèves « *À qui est-ce que je donne le chapeau?* », l'un d'entre eux devant répondre « Donnez-le à X ». Ces activités devraient être de très courte durée dans la mesure où elles ont uniquement pour but de familiariser l'élève avec les éléments du paradigme.

3. *Des activités permettant l'emploi, dans des contextes à la fois réduits et contraignants, d'une série de formes et de leurs fonctions qui posent habituellement problème* pour les apprenants de français langue seconde ou pour ceux ayant l'anglais comme langue maternelle, soit parce qu'elles donnent lieu à de nombreuses erreurs, soit parce que les apprenants ont tendance à en éviter l'emploi (l'imparfait et le passé composé, le pronom relatif, etc.).

Contextes contraignants - Le développement d'une habileté ne peut se faire qu'en multipliant les occasions de réutiliser les nouvelles connaissances. Pour plusieurs aspects de la langue, il faut que les élèves puissent avoir la possibilité d'employer les formes dans plusieurs contextes leur permettant de se les approprier ainsi que leurs fonctions. Il va de soi que, dans la salle de classe, le choix des contextes dans lesquels certains aspects de la langue peuvent s'employer demeure limité et qu'il convient de prévoir des situations dans lesquelles les élèves devront nécessairement en faire usage.

Pour la formulation des questions, par exemple, l'activité peut consister, après avoir remis à chacun d'entre eux la photo et une courte biographie d'un personnage célèbre, à interroger à tour de rôle leurs camarades en petits groupes pour découvrir l'identité de chacune de ces personnes. Pour contraindre à l'emploi du subjonctif, les élèves peuvent, en petits groupes, faire la liste des choses que leurs parents veulent qu'ils fassent, mais qu'ils ne font pas, sur le modèle suivant: *Ma mère veut que je fasse mon lit, mais je ne le fais pas* et s'entretenir par la suite entre eux sur le thème des exigences parentales.

4. *Des activités de réflexion sur le fonctionnement de la langue par la découverte des règles, l'objectivation et la discussion, en vue de faciliter le développement de la conscience métalinguistique, soit la connaissance des règles du fonctionnement de la langue.*

Réflexion - Ces activités visent à inciter les élèves à s'interroger sur le fonctionnement de la langue, à partir d'expériences vécues ou de documents authentiques. Elles peuvent se présenter sous forme de découvertes de règles à partir du repérage des formes et de leurs fonctions dans un document authentique, de comparaisons avec la langue maternelle des élèves, voire même de discussions entre les élèves sur le choix approprié des formes suite à des productions erronées. Il convient de faire remarquer, suivant Cicurel (1985), que les discussions sur le fonctionnement de la langue donnent lieu à de véritables échanges communicatifs dans le cadre d'une salle de classe.

Suite à la lecture d'un texte où les expressions un *homme honnête* et un *honnête homme* seraient utilisées, les élèves peuvent s'interroger sur les règles présidant à la place de l'adjectif en français et sur le sens différent qui est parfois donné à un même adjectif selon qu'il est postposé ou antéposé. Les règles de formation des mots, les préfixes, les suffixes,

la différence entre an et année, etc. sont autant d'occasions de prendre conscience des régularités de la langue, au hasard des expériences langagières que vivent les élèves. Pour le vocabulaire, on consultera avec profit le rapport de Susan Carroll, Valerie Argue et Sharon Lapkin (1987) sur l'apprentissage du vocabulaire.

5. *Des activités visant la transmission d'information, c'est-à-dire celles permettant la formulation de messages dont le contenu n'est pas prévisible par au moins un des interlocuteurs.*

Transmission d'information - Ces activités devraient fournir à l'élève des occasions de formuler de véritables messages et de s'exercer à utiliser la langue dans des situations de communication exigeant l'expression spontanée. Il s'agit de donner la possibilité aux élèves de s'entraîner à l'énonciation de discours non planifiés en faisant appel à l'ensemble des habiletés acquises même si elles sont restreintes. La résolution de problèmes, tels que la préparation d'un menu pour une fête, la rédaction d'une lettre, la présentation d'une vedette rock, sont des activités susceptibles de transmettre de l'information dont la teneur n'est pas prévisible et donc de centrer l'attention des élèves sur le message à communiquer. Cependant, le professeur devrait, sans prévenir les élèves, faire en sorte qu'ils aient reçu une préparation minimale avant de les lancer dans de telles activités. Ce type d'exercices est semblable à ceux préconisés par le Groupe de travail sur le syllabus communicatif/expérientiel. Tout en poursuivant le même objectif, faciliter l'expression spontanée de la part des élèves, dans le cas du syllabus langue, ce type d'exercice devrait représenter un prolongement naturel des objectifs poursuivis et devrait donner lieu à une certaine préparation de la part du professeur et se situer en lien avec le travail fait antérieurement.

Répartition du temps entre les activités en petits groupes et en grand groupe

On ne saurait trop insister sur la nécessité de prévoir un aménagement des activités qui fasse une large place au développement de l'expression orale de chacun des élèves. Cela implique une répartition des activités permettant à chaque élève de consacrer une partie du temps de classe à s'exercer à l'expression orale, l'objectif visé étant de permettre à chacun de pouvoir parler en français pendant environ le quart du temps. Une telle exigence suppose le recours constant au travail en petits groupes et la planification d'activités utilisant du matériel didactique permettant de la faire de façon productive. Si les élèves n'ont pas l'occasion d'utiliser leurs connaissances, il n'arriveront jamais à maîtriser l'ensemble des opérations qui leur permettront éventuellement de s'exprimer de façon spontanée.

CHAPITRE 7

L'ÉVALUATION

L'évaluation périodique des apprentissages des élèves fait partie intégrante de la démarche d'enseignement. En effet, aussi bien pour le professeur que pour l'apprenant, l'évaluation sert à établir quels sont les éléments de la langue qui sont maîtrisés en regard de ceux qui normalement devraient l'être. En d'autres termes, cette phase de l'enseignement sert en quelque sorte à identifier, par rapport aux objectifs poursuivis, ceux qui sont atteints et la mesure dans laquelle ils le sont. La question n'est donc pas de savoir s'il faut évaluer, mais sur quoi l'évaluation doit porter et comment la faire.

Il y a deux types d'évaluation qui, tout en étant complémentaires, ne servent pas aux mêmes fins.

- La première se fait à différents moments durant la démarche d'enseignement. Elle s'étend sur une année et sert principalement à fournir des informations sur les progrès réalisés par les élèves en même temps qu'à identifier les points qui font problème. C'est l'évaluation dite formative, qui permet au professeur d'ajuster son enseignement en fonction des besoins de ses élèves. Le matériel didactique qu'utilisent les professeurs comprend parfois des épreuves prévues à cet effet. Lorsque les instruments d'évaluation ne sont pas fournis, les professeurs qui ont reçu une formation sur la façon d'élaborer des épreuves aux fins de

vérification des connaissances et des habiletés en langue seconde rédigent eux-mêmes les épreuves d'évaluation qu'ils feront subir à leurs élèves.

- La seconde, en général beaucoup plus sophistiquée, l'évaluation sommative, sert à évaluer les connaissances et les habiletés des élèves à l'aide de tests qui ont été mis au point par des spécialistes. Elle est moins fréquente et se situe à la fin d'un semestre ou d'une année, voire d'un niveau. Ces tests doivent satisfaire à des exigences de validité et de fidélité qui ne peuvent être démontrées que lorsque des centaines d'élèves ont subi ces tests et que leurs réponses ont été analysées à l'aide de procédés statistiques complexes. Un test doit être valide, c'est-à-dire qu'il doit mesurer ce qu'il est censé mesurer, et fiable, c'est-à-dire qu'il doit toujours mesurer la même chose. De telles précautions s'avèrent nécessaires lorsque les résultats de ces tests peuvent avoir des conséquences graves pour les personnes à qui ils s'adressent, comme le fait de ne pas être promu à la fin d'une année scolaire, ou de se voir refuser l'entrée à l'université (ou un emploi, pour ceux qui sont sur le marché du travail).

La différence entre une épreuve que le professeur peut lui-même réaliser et un test mis au point par un spécialiste est le degré de certitude dans les résultats qu'obtiennent les élèves. La marge d'erreur possible peut être beaucoup plus grande dans le cas d'une épreuve qui n'a pas été soumise à tous les contrôles statistiques requis. Cependant, puisque de façon générale une épreuve sert à fournir des informations sur les apprentissages réalisés par les élèves et que le professeur dispose d'autres moyens (l'observation du comportement langagier de l'élève et les travaux faits en classe ou à la maison) que les résultats de l'épreuve proprement dite pour apprécier les connaissances et les habiletés de l'élève, on peut accepter une moins grande précision que ce n'est le cas pour un test.

Les remarques qui suivent s'appliquent aussi bien à la conception d'une épreuve qu'à celle d'un test. Toutefois, on comprendra que, pour un test, elles doivent être interprétées en fonction des connaissances actuelles sur le testing en langue seconde.

7.1 L'objet de l'évaluation

Une épreuve ou un test ne peuvent se concevoir que lorsque les objectifs d'apprentissage à atteindre sont connus. En effet, ce qui peut être évalué doit avoir été enseigné. Les élèves doivent avoir eu au préalable l'occasion de réaliser des activités d'apprentissage ayant pour but de leur faire acquérir l'un ou l'autre aspect de la langue.

Le syllabus langue comprend un inventaire d'unités de langue auxquelles les élèves doivent être exposés. C'est là une première source de contenus pouvant faire l'objet d'évaluation. En outre, la liste des objectifs spécifiques, répartis par niveaux, par savoirs et par paramètres

(lexique, grammaire, discours, variété et genre), fournit autant de combinaisons possibles d'éléments de langue pouvant donner lieu à des évaluations. En dernière analyse, ce sont les objectifs d'apprentissage qui seront définis par les autorités provinciales responsables qui devraient constituer la matière à évaluer. Il faudrait éviter de tomber dans le piège de l'évaluation systématique de toutes les unités de langue que comprend le syllabus langue, car ce serait là revenir à la pratique antérieure de l'évaluation par points discrets. Par exemple, évaluer la connaissance des pronoms objets directs par une liste de phrases isolées, sans lien entre elles, irait à l'encontre des objectifs poursuivis par le syllabus langue. L'exigence du respect de la *contextualisation* s'applique à toutes les phases de l'enseignement/apprentissage, y compris à celle de l'évaluation. Pour ce faire, des documents oraux ou écrits authentiques ou réalistes devront servir de point de départ à l'évaluation.

L'une des caractéristiques principales du syllabus langue est l'accent qu'il met sur la justesse de l'expression ou sur l'interprétation juste des énoncés faisant partie d'une conversation ou d'un texte, tel un article de journal ou un conte. Il y a deux aspects à considérer. Le premier est la construction correcte au sens grammatical : « Le directeur de l'école est en train de jouer au golf » est une phrase tout à fait correcte sur le plan grammatical. Un tel énoncé ne serait cependant pas jugé approprié au contexte s'il s'agissait d'une réponse à la question « Quelle heure est-il? » De la même façon, on n'aborde pas une dame dans la rue pour lui demander des renseignements de la façon suivante : « Hé, toi, la vieille, la rue Marquette, c'est où? » Un énoncé doit donc être construit en respectant les règles de la grammaire et il doit également être approprié au contexte.

Les recherches sur l'acquisition d'une langue seconde ont montré qu'il faut un certain temps avant qu'un apprenant utilise les formes correctes de façon systématique. Il n'est pas impossible que, pour une seule occurrence, l'apprenant commette une erreur alors qu'en fait, s'il avait à faire usage de cette même forme plusieurs fois, la forme correcte figurerait dans 70, 80 ou 90 % des cas. Pour ne prendre qu'un exemple, la place de l'adjectif, il serait souhaitable que, dans le cadre d'une même épreuve, l'élève puisse montrer ce qu'il est en mesure de faire en rencontrant plusieurs occasions d'utiliser l'adjectif.

Pour résumer, il convient de rappeler que le syllabus langue comprend des unités de langue de plusieurs types et que l'évaluation ne devrait pas en conséquence se limiter à l'un ou l'autre. Il est aussi important de choisir la réalisation langagière correspondant à l'intention de communication que de marquer correctement le genre d'un nom. De fait, il serait bien plus productif de déterminer si, pour une catégorie donnée de noms appartenant au genre féminin ou masculin, l'élève est capable de généraliser et d'assigner les marques du genre qui y correspondent plutôt que de vérifier la connaissance du genre d'un nom en particulier. La justesse de l'expression est le deuxième élément sur lequel il y a lieu d'insister. À cette

fin, les éléments décrits dans les objectifs devraient orienter les choix. Tout ne peut être acquis en même temps et il ne servirait à rien d'exiger que l'élève maîtrise également toutes les formes ayant fait l'objet d'enseignement. Finalement, ce sont les objectifs d'apprentissage définis localement qui devraient permettre de distinguer entre ce qui est absolument requis et le reste.

7.2 Les techniques d'évaluation

Les unités de langue qui seront évaluées devront être contextualisées. C'est là un premier principe devant guider le choix des techniques. Il faudra donc recourir à des textes oraux ou écrits, authentiques ou réalistes, pour procéder à l'évaluation. C'est en respectant cette exigence, qui est loin de constituer un obstacle, que pourra le mieux se dégager le caractère analytique du syllabus langue. Vérifier si l'élève peut identifier l'antécédent d'un pronom ne peut se faire que si tous les indices contextuels sont fournis, qu'il s'agisse d'un pronom sujet ou d'un pronom objet.

L'éventail des techniques est assez vaste et n'est limité que par l'imagination. Pour chaque savoir (compréhension de l'oral et de l'écrit, expression orale et écrite), il existe déjà bon nombre de techniques qui sont largement utilisées. On pourra consulter avec profit les tests élaborés sous la direction de Birgit Harley (1988) de O.I.S.E. pour l'évaluation de la connaissance du français langue seconde au secondaire.

Textes lacunaires

Pour la compréhension, le texte lacunaire (test de *closure*) offre des possibilités variées car il permet de faire porter l'évaluation sur l'une quelconque des unités de langue qu'il comprend. Un texte (qu'il soit oral ou écrit) peut servir à vérifier la connaissance des chiffres, des pronoms, des temps verbaux, des prépositions, etc. À l'oral, il s'agit de voir si les élèves, compte tenu du contexte linguistique environnant, sont capables de repérer diverses unités de langue. À l'écrit, il s'agit bien plus de savoir si les élèves sont capables de fournir l'unité appropriée et donc de démontrer qu'ils savent comment un énoncé est construit en français lorsqu'il s'agit d'unités fonctionnelles (prépositions, articles, etc.). La connaissance du vocabulaire peut aussi se vérifier de cette façon, à condition que les indices contextuels soient clairs.

Opérations effectuées à partir d'un texte

Le point de départ est un texte (oral : une conversation, une narration, ou écrit : lettre, article

de journal, etc.) pour lequel l'élève reçoit diverses consignes. Pour la compréhension de l'oral, des questions ouvertes formulées pour vérifier la compréhension d'un point précis (les termes d'une comparaison ou une restriction apportée à la description flatteuse d'un personnage, d'un animal ou d'un objet, par exemple). Il faut se rappeler que les questions de compréhension globale, si elles ont leur importance pour l'enseignement, ne sont pas le propre du syllabus langue, qui s'intéresse aux unités contribuant au message global. Si le texte est au passé, ce sont bien plus les marques du passé dans le texte (verbes, adverbes, dates) qui présentent de l'intérêt, soit les moyens utilisés pour exprimer le passé en français, que la constatation générale du moment où se déroule l'événement relaté. Le vocabulaire que comporte le texte peut aussi faire l'objet de questions, qu'il s'agisse de mots ayant une racine commune (dort, dormir, dortoir, endormant, endormir), de synonymes (courir, filer, galoper), d'antonymes (finir, commencer, débuter), ou de connecteurs discursifs qui annoncent, par exemple, que le locuteur va terminer (en résumé, pour finir, en conclusion, etc.).

Dictée

La dictée peut servir à évaluer la compréhension de l'oral tout comme elle peut servir à vérifier la connaissance de l'orthographe. Il ne faudrait pas confondre ces deux types d'objectifs : si on utilise la dictée pour vérifier la compréhension de l'oral, les fautes d'orthographe ne devraient pas faire partie de la notation. Là encore, la dictée ne saurait être une série de phrases non reliées entre elles.

Rédaction de textes

L'évaluation de l'expression écrite devrait se faire par la rédaction de textes de divers types. Les consignes à l'intention de l'élève devraient préciser le contexte qui donne lieu au texte et, le cas échéant, le scénario.

Questions-réponses

Pour l'évaluation de l'expression orale, il s'agit de savoir si l'élève peut, pour un contexte donné, fournir les répliques appropriées. On peut donc envisager un dialogue enregistré dans lequel manquent les répliques de l'un des locuteurs. Ce peut être une entrevue où l'élève doit fournir les réponses à des questions comme un mini-dialogue où l'élève donne la dernière réplique. Cette technique peut aussi servir à l'évaluation de l'écrit.

Mini-jeu de rôle entre deux élèves

L'évaluation de l'expression orale peut se faire à l'aide d'un jeu auquel participeraient des

élèves : leur tâche consisterait à échanger de l'information. Elle peut se faire également en leur demandant de simuler une situation réelle ou imaginaire. Dans un tel cas, le rôle du professeur consiste à observer et à noter, et même à se substituer à l'un des locuteurs si celui-ci ne peut interagir convenablement.

Monologue

En demandant à l'élève de relater des événements auxquels il a participé, de décrire des personnes, des objets ou des animaux, de montrer le fonctionnement d'un appareil ou d'un objet, d'expliquer un comportement, etc., il est possible d'évaluer dans quelle mesure il est capable de s'exprimer par l'enchaînement des énoncés dans une situation non interactive. L'élève est alors jugé sur sa capacité de produire un discours cohérent, sur son habileté à formuler des énoncés corrects sur le plan de la forme et correspondant à son intention de communication.

CHAPITRE 8

LA FORMATION

Les professeurs de français langue seconde seront ceux qui auront la responsabilité de la mise en œuvre du syllabus langue. En effet, par les décisions qu'ils prendront quotidiennement dans la salle de classe, ils auront pour tâche de concrétiser la proposition que représente le syllabus. À cause du rôle crucial qu'ils jouent auprès des élèves, il paraît important de donner des indications sur la préparation qu'il conviendrait de prévoir afin de les habiliter à intervenir de façon aussi efficace que possible, comme ils sont d'ailleurs les premiers à le réclamer.

Intégrant à la fois des aspects traditionnels et des aspects novateurs, aussi bien sur le plan des contenus que sur celui des stratégies d'enseignement, le syllabus langue, davantage que les trois autres, risque de voir minimiser les changements qu'il met de l'avant ainsi que les connaissances et les habiletés requises de la part des professeurs. Une compétence de haut niveau en enseignement du français langue seconde est absolument essentielle pour traiter les contenus proposés et pour utiliser les techniques pédagogiques appropriées. Pour faciliter la compréhension des connaissances et des habiletés qu'il serait souhaitable qu'un professeur de français langue seconde possède, les remarques qui suivent concernent principalement la formation initiale. La discussion sur la formation se fera autour du triptyque langue/didactique/culture.

8.1 Connaissance du français

Une connaissance approfondie du français est le préalable sans lequel la mise en œuvre du syllabus langue s'avérerait utopique.

Pour enseigner le français à tous les niveaux, il faut être un *locuteur compétent*. Ce serait une erreur de croire que, parce que les contenus d'enseignement du premier niveau peuvent être moins complexes sur le plan syntaxique, les exigences en matière de connaissance du français devraient être moins élevées. Quel que soit le niveau d'enseignement, le professeur doit toujours être en mesure de juger si un énoncé fourni par un élève est acceptable ou non en français et pour quelle raison. Il doit donc connaître les registres familier et formel, les règles de fonctionnement de la langue, y compris celles de l'emploi, c'est-à-dire dans quel contexte un énoncé est approprié. Les élèves vont produire les énoncés qui sont enseignés, mais pas uniquement. Ils produiront aussi des énoncés qu'ils n'ont jamais entendus, dont les cas classiques d'énoncés erronés et certains énoncés qui seront bien formés sur le plan syntaxique. L'enseignement d'une langue seconde comporte une bonne part d'imprévisibilité dans les énoncés que produisent les élèves et dans les questions qu'ils adressent aux professeurs.

De plus, n'oublions surtout pas que, pour une large proportion des élèves, le seul locuteur francophone avec lequel ils pourront interagir en situation face à face est leur professeur.

Le fait d'être un locuteur compétent est certes une condition nécessaire, mais non suffisante. Pour enseigner le français, il ne suffit pas de le parler avec aisance. Le professeur de français doit aussi être un *spécialiste de la langue* (Stern, 1983). Le professeur doit être capable d'objectiver cette connaissance à l'aide des outils conceptuels pertinents. Cela signifie qu'il lui faut connaître les principales approches descriptives des langues issues de la linguistique et des sciences du langage et les descriptions du français contemporain. Plus que la langue, le professeur doit connaître sa matière.

8.2 Connaissance de la didactique

Enseigner le français langue seconde relève des moyens à mettre en œuvre pour que l'apprentissage puisse se réaliser dans les meilleures conditions. Guider l'élève dans son apprentissage suppose une bonne compréhension du processus, c'est-à-dire l'interprétation correcte du comportement langagier de l'élève, afin de choisir les stratégies et les techniques d'enseignement qui conviennent le mieux au diagnostic posé. Quand est-il opportun de

fournir une explication, comment traiter les énoncés erronés, quand faut-il systématiser les connaissances de l'élève, combien de contextes faut-il prévoir pour faciliter l'appropriation des règles d'emploi du français, comment vérifier que l'élève a bien saisi le rapport entre la forme et sa fonction en français, comment présenter le vocabulaire, etc.

Savoir relier les techniques d'enseignement à chaque unité de la langue et au processus d'apprentissage de l'élève est primordial pour le syllabus langue. Il faut savoir choisir la technique en tenant compte à la fois du contenu, de l'unité de langue visée et du processus d'apprentissage de l'élève.

8.3 Connaissance de la culture

La contextualisation fait partie intégrante du syllabus langue. Formuler et interpréter des messages en tenant compte des circonstances de l'énonciation requiert une bonne connaissance de la culture des communautés francophones. Comment, en effet, juger du caractère approprié ou non d'une réalisation langagière sans référence aux faits sociaux, idéologiques et esthétiques (Courtillon, 1984). En définitive, faire abstraction du cadre de référence culturel risquerait de superposer le français à la culture du professeur et des élèves et, par conséquent, de priver ces derniers des clés dont ils ont besoin pour comprendre et s'exprimer de façon adéquate dans les milieux francophones.

8.4 Quelques balises

Connaissance approfondie du français, connaissance de la pédagogie du français langue seconde orientée vers l'emploi de la langue et centrée sur le processus d'apprentissage de l'élève, et connaissance de la culture des communautés francophones sont essentielles à la formation du professeur de français langue seconde qui sera appelé à dispenser un enseignement fondé sur le syllabus langue.

À n'en pas douter, ces exigences sont élevées, mais on ne devrait plus décerner de permis d'enseignement aux candidats en formation initiale qui ne sont pas en mesure d'y satisfaire.

Bon nombre de professeurs en exercice possèdent déjà cette formation, soit qu'elle ait été acquise initialement, soit qu'elle l'ait été par des activités de perfectionnement auxquelles ils ont participé une fois franchie l'étape de la formation de base. Cependant, il est possible que des compléments de formation s'avèrent nécessaires pour l'une ou l'autre des trois composantes identifiées. Pour la partie pédagogique et vraisemblablement pour la partie « spécialiste » de la composante langue, il est raisonnable de penser que des activités de

perfectionnement ponctuelles, avec suivi, pourraient assurer la formation supplémentaire nécessitée par la mise en application du syllabus langue.

L'atteinte du niveau *locuteur compétent en français* et la connaissance de la culture posent un problème d'un autre ordre. Sur ce plan, des mesures incitatives pourraient être envisagées afin de permettre aux professeurs qui le souhaitent de faire un séjour prolongé dans un milieu francophone. De façon générale, il serait essentiel d'encourager tous les professeurs à améliorer leur connaissance de la langue et de la culture françaises par tous les moyens disponibles dans leur milieu.

Avant d'implanter le syllabus langue, il conviendrait de s'assurer que les professeurs qui auront à enseigner les contenus à l'aide des techniques proposées **se sentent habilités à le faire et disposent du matériel didactique pertinent**. Les professeurs de français langue seconde sont des professionnels responsables, enthousiastes et dévoués, qui méritent respect et considération. Il faut leur donner les moyens dont ils ont besoin pour leur permettre de dispenser un enseignement de qualité.

CHAPITRE 9
L'INTÉGRATION

La langue étant l'instrument de communication, le véhicule par lequel les objectifs des trois autres syllabi pourront se réaliser, il serait possible de dire, à la limite, que, quel que soit l'objectif poursuivi, les unités que comporte le syllabus langue y trouveront place. Dans cette perspective, l'inventaire des unités de langue proposé servirait à vérifier si les élèves ont effectivement été exposés à l'éventail des formes et des fonctions dans le programme d'études de chaque niveau. Une telle conception n'est pas à rejeter à priori puisque les limites de temps ne permettront probablement pas d'enseigner systématiquement toutes les unités comprises dans le syllabus langue. Ce n'est pas la seule, cependant, qui doit guider l'intégration.

Outre l'inventaire, le syllabus langue poursuit des objectifs qui sont distincts de ceux des trois autres, quoiqu'il y ait chevauchement pour certains types d'objectifs. D'abord, le syllabus langue énumère les unités auxquelles les élèves doivent être exposés et donne des indications, par le biais des objectifs spécifiques, sur celles devant donner lieu à un enseignement plus systématique. Ensuite, il met l'accent sur la justesse de l'expression, donc sur la connaissance implicite ou explicite des règles de fonctionnement de la langue, notamment celles reliées à l'utilisation en contexte. De plus, comme corollaire, il attire l'attention sur la nécessité d'expliciter le rapport entre la forme et la ou les fonctions qu'elle peut prendre. Enfin, il propose d'amener l'élève à objectiver sa connaissance du français,

à réfléchir sur le fonctionnement de la langue dans le but de l'aider à analyser ses connaissances, à les systématiser et, éventuellement, à les restructurer. La poursuite de tels objectifs implique le recours à des moyens pédagogiques particuliers, tels que la mise en relief, la comparaison, l'analyse, l'explicitation d'unités de langue, etc., qui vont au-delà du simple emploi de la langue dans le cadre d'activités de communication, aussi signifiantes soient-elles pour les élèves.

***La contextualisation** est le moyen par excellence de l'intégration du syllabus langue aux trois autres syllabi.* Le thème du message, ce sur quoi porte la communication, doit être tiré des listes établies par les trois autres syllabi, principalement des domaines d'expérience du syllabus communicatif/expérientiel. La contribution du syllabus langue est de fournir la liste des unités de langue qui serviront à formuler les énoncés qui devront permettre aux élèves de parler de ces sujets en français.

L'examen des contenus des trois autres syllabi montre que les sujets traités à chacun des niveaux sont compatibles avec la liste des contenus du syllabus langue. Les thèmes proposés pour le premier niveau par les trois autres syllabi peuvent être traités en utilisant les éléments du syllabus langue, même si ces derniers sont limités en quantité. Chacun des syllabi ayant tenu compte du développement cognitif des élèves et des thèmes susceptibles de présenter de l'intérêt pour eux, il y a concordance sur ce plan.

L'unité intégrée *Se lancer en affaires avec un jeu* et l'adaptation de l'unité *Initiation au voyage* montrent comment il est possible, à partir d'une activité thématique reliée aux champs d'expérience (syllabus expérientiel), d'inclure des contenus provenant des autres syllabi (langue, communicatif, culture, formation langagière générale). Les champs d'expérience, le volet expérientiel du syllabus communicatif/expérientiel, offrent un très grand nombre de possibilités pour la conception d'activités thématiques pouvant servir de cadre à l'intégration, plus particulièrement pour la contextualisation du contenu du syllabus langue.

La place privilégiée que devaient occuper les objectifs relevant de l'approche plus analytique du syllabus langue devrait l'être dans la phase préparatoire aux activités de communication, qui sont la caractéristique du syllabus communicatif/expérientiel, et dans le suivi, soit une fois ces activités complétées.

L'unité intégrée et l'unité *Initiation au voyage* ont été élaborées en prenant pour acquis que les élèves possédaient un bagage de connaissances en français. Les limites de temps ne permettaient pas de vérifier si, pour chacun des programmes d'études des provinces, de telles connaissances et habiletés pouvaient être présumées maîtrisées. Lors de la conception de toutes les unités didactiques d'un programme d'études de français langue seconde, de

nouveaux contenus de langue devront être introduits progressivement. Quels que soient les choix qui seront faits pour la première unité, ceux de la deuxième unité devront être différents et ainsi de suite. À chaque moment de l'enseignement (par exemple la cinquième unité de la deuxième année du premier niveau ou la deuxième unité de la première année du troisième niveau), il sera possible de distinguer, entre les contenus du syllabus langue auxquels les élèves auront été exposés, ceux qu'ils devraient maîtriser et les autres.

Lorsque ces informations sont disponibles, le recours à des techniques d'enseignement ayant pour but de présenter les nouvelles unités de langue s'avère justifié. Un tel enseignement devrait porter principalement sur les formes ainsi que sur leurs fonctions (réalisations langagières, vocabulaire, unités conversationnelles ou autres) qu'il est essentiel de connaître pour que les élèves puissent par la suite réaliser les activités de communication qui leur seront proposées. Cette phase préparatoire devrait toujours être de courte durée et pourrait même ne pas être nécessaire, selon la nature des activités de communication et les supports dont pourront bénéficier les élèves (textes écrits, vidéos, etc.) pour l'appropriation des nouveaux contenus. Il convient de rappeler que les élèves, même s'ils sont créatifs, ne peuvent inventer les formes qu'ils ne connaissent pas (expression) et qu'il leur est possible d'inférer le sens des mots nouveaux de vocabulaire seulement lorsque le contexte comporte tous les indices requis (compréhension), ce qui est loin d'être toujours le cas. Les formes qui servent à marquer les rapports structuraux (les temps verbaux, les prépositions, la comparaison, etc.) doivent, de façon générale, être présentées.

La phase post-activités communicatives que devrait comprendre une unité didactique est celle qui permet le mieux de faire le travail d'analyse de la langue mis de l'avant par le syllabus langue. C'est au cours de cette phase que les textes de tous types et les activités expérientielles auxquelles les élèves ont participé peuvent permettre d'isoler des unités de langue auxquelles les élèves ont déjà été exposés. Le repérage, la comparaison, la systématisation des connaissances et les exercices complémentaires écrits ou oraux y trouvent leur juste place. C'est là également que les points de langue qui font problème pour les élèves devraient être travaillés en utilisant des contextes plus restreints que ceux des activités précédentes. L'expansion du vocabulaire, à partir de la thématique qui a servi de cadre aux activités de communication sur la base de champs sémantiques ou des règles de formation des mots, serait aussi appropriée pendant cette phase. Finalement, ce qui importe avant tout est de fournir l'occasion aux élèves de consolider les connaissances et les habiletés nouvelles qu'ils ont commencé à s'approprier dans la phase communicative/expérientielle. Des interventions ponctuelles visant à aider les élèves pendant les activités communicatives devraient se faire en fonction des besoins, le but étant toujours de donner aux élèves les outils langagiers nécessaires à la réalisation de l'activité.

RÉFÉRENCES

A CURRICULUM GUIDE FOR DIVISION III - IV CORE FRENCH. (1984). Saskatchewan Department of Education.

AKMAJAN, A., DEMERS, R.A. et HARNISH, R.M. (1986). Linguistics - *An introduction to language and communication*. Cambridge, Mass: M.I.T. Press.

ALLEN, J.P.B. (1984). General-purpose language teaching: a variable focus approach. In. C.J. Brumfit, (Ed). *General English syllabus design* (pp. 61-74). Oxford: Pergamon Press.

BACH, K. ET HARNISH, R.M. (1979). *Linguistic communication and speech acts*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.

BIALYSTOK, E. (1985). The compatibility of teaching and learning strategies. *Applied Linguistics*, 6(3), 255-262.

BREEN, M.C. (1987). Contemporary paradigms in syllabus design. Part 1.*Language teaching*, 20(2), 81-92.

BROWN, G. ET YULE, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

BRUMFIT, C. (1984). *Communicative methodology in language teaching*. London: Cambridge University Press.

CANALE, M. ET SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.

CANALE, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J.C. Richards et R.W. Schmidt, (Eds). *Language and communication* (pp. 2-28). London: Longman.

CARROLL, S., ARGUE, V. ET LAPKIN, S. (1987). *Teaching French vocabulary:Breaking the "How dyou say...?* Barrier. (Draft Manuscript). Toronto: Ontario Institute For Studies in Education.

CICUREL, F. (1985). *Parole sur parole - le métalangage en classe de langue*. Paris: Clé International.

CLARK, J.L. (1987). *Curriculum renewal in school foreign language learning*. Oxford: Oxford University Press.

COSTE, D. *et alii* (1976). *Un niveau-seuil*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

COSTE, D. (1980). Communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques autres.*Le français dans le monde*, 153, 25-34.

COURTILLON, J. ET RAILLARD, S. (1982). *Archipel français langue étrangère* (livre 1). Paris: Didier.

COURTILLON, J. ET RAILLARD, S. (1983). *Archipel français langue étrangère* (livre 2). Paris: Didier.

COURTILLON, J. (1984). La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation. *Le français dans le monde*, 188, 51-56.

DUBIN, F. ET OLSHTAIN, E. (1986). *Course design - developing programs and materials for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

ELLIS, R. (1984). Can syntax be taught? *Applied Linguistics*, 5(2), 138-157.

ELLIS, R. (1984). *Classroom second language development: a study of classroom interaction and language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

ELLIS, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

FIRTH, J.R. (1964). *Tongues of men/speech*. Oxford: Oxford University Press (réimpression d'ouvrages publiés en 1930 et 1937).

French Core Programs 1980 - Curriculum guideline for the primary, junior, intermediate, and senior divisions. Government of Ontario, Ministry of Education.

GALISSON, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui - la didactique des langues étrangères*. Paris: Clé international.

GARDNER, R. (1984). Discourse analysis: implications for language teaching, with particular reference to casual conversation. *Language teaching*, 17(2), 102-122.

HIGGS, T.V. ET CLIFFORD, R. (1982). The push toward communication. In T.V. Clifford, (Ed.). *Curriculum, competence and the foreign language eacher* (pp. 57-80). Skokie, Ill.: The National Textbook Company.

HYMES, D. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride et J. Homes (Eds.), *Sociolinguistics*. Hammondsworth: Penguin.

JOHNSON, K. ET MORROW, K. (1981). *Communication in the classroom*. London: Longman.

LEECH, G.N. (1983). *Principles of pragmatics*. London: Longman.

LISKIN-GASPARRO, J.E. (1984). The ACTFL proficiency guidelines: gateway to testing and curriculum. *Foreign Language Annals*, 17(5), 475-489.

LITTLEWOOD, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

MOIRAND, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris Hachette.

Nine-year French program - Curriculum guide - grades 4-12. (1980, revised 1985). Alberta Education.

Programme d'études - primaire, français langue seconde. (1982). Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation.

Programme d'études - secondaire, français langue seconde, premier cycle (1982). Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation.

Programme d'études - secondaire, français langue seconde, deuxième cycle. (1983). Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation.

REA DICKINS, P.M. ET WOODS, E.G. (1988). Some criteria for the development of communicative grammar tasks. *TESOL Quarterly*, 22(4). 623-647.

RICHTERICH, R. ET SUTER, B. (1981). *Cartes sur table*. Paris: Hachette.

RICHTERICH, R. ET SUTER, B. (1983). *Cartes sur table 2*. Paris: Hachette.

ROULET, E. (1976). L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés. *Études de linguistique appliquée*, 21, 43-80.

ROULET, E. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne: Lang.

RUTHERFORD, W. ET SHARWOOD-SMITH, M. (1985). Consciousness-raising and universal grammar. *Applied Linguistics*, 6(3), 274-282.

SANKOFF, G. ET THIBAULT, P. (1977). L'alternance entre les auxiliaires avoir et être en français parlé à Montréal. *Langue française*, 34, 81-108.

SHARWOOD-SMITH, M. (1981). Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics, II*(2), 159-168.

STERN, H.H. (1978;1981). The formal-functional distinction in language pedagogy: a conceptual clarification. In J.G. Savard et L. Laforge, (réd.)., Actes du 5e congrès de l'Association internationale delinguistique appliquée (pp. 425-455). Québec: Les Presses de l'Université Laval.

STERN, H.H. (1981). Communicative language teaching and learning: toward a synthesis. In J.E. Alatis, H.B. Altman, P.M. Alatis (Eds.). *The second language classroom: Directions for the 1980's* (pp. 131-148). New York: Oxford University Press.

STERN, H.H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: OxfordUniversity Press.

STERN, H.H. (1983). Toward a multidimensional foreign language curriculum. In R.G. Mead (Ed.). *Foreign languages: key links in the chain of learning*. Middlebury, VT: Northeast Conference.

STERN, H.H. (1986). Lettre du 14 janvier adressée à R. LeBlanc.

Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes (1973). Strasbourg: Conseil de l'Europe.

TAYLOR, D.S. (1988). The meaning and use of the term 'competence' in linguistics and applied linguistics. *Applied Linguistics*, 9(2), 148-168.

VAN EK, J.A. ET ALEXANDER, L.G. (1975;1980). *Threshold level English*. Oxford: Pergamon Press.

VAN EK, J.A. ET ALEXANDER, L.G. (1977). *Waystage*. Strasbourg: Concil of Europe.

VAN PATTEN, B. (1986). The ACTFL proficiency guidelines: implications for grammatical accuracy in the classroom? *Studies in Second Language Acquisition*, 8, 56-67.

WIDDOWSON, H.G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

WIDDOWSON, H.G. (1981). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris: Hatier-CREDIF.

WIDDOWSON, H.G. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press.

WILKINS, D.A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

Achevé d'imprimer
en septembre 1990

sur les presses des
Ateliers graphiques Marc Veilleux
à Cap-Saint-Ignace (Québec)

pour l'Association
canadienne
des professeurs
de langues secondes

et

M
ÉDITEUR

Inspirée des travaux de H.H. (David) Stern, qui en fut d'ailleurs le premier directeur, l'Étude nationale sur les programmes de français de base avait comme objectif principal l'enrichissement de ces programmes par la mise en commun des connaissances et des expériences des spécialistes de ce type de cours dans les diverses provinces et par l'élaboration d'un curriculum multidimensionnel. Le Rapport final, dont le présent document fait partie, examine les incidences d'un tel curriculum aux plans de la langue, des activités communicatives/expérientielles, de la culture, de la formation langagière générale, de l'évaluation et de la formation des enseignants et présente une vision intégrée de ce que pourrait être l'enseignement du français langue seconde dans le cadre de ce genre de programmes enrichis.

122

ISBN 0-921238-10-X